

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (33)

2018

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ииханович, доктор педагогических наук, доцент

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Осадаченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор

Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 29.06.2018.

Выход в свет 31.08.2018.

Формат 60×84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 10,8.

Тираж 50 экз. Заказ 3-292-18.

Цена свободная.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместители главного редактора

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
(Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
(Ереванский государственный университет, Армения)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Россия)

Редакционная коллегия

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Россия)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Россия)

Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент
(Запорожский национальный технический университет, Украина)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
(Пермский государственный университет, Россия)

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
(Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет Туран, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
(Национальная академия педагогических наук Украины, Украина)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
(Амурский государственный университет, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
(Черкасский национальный университет, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Мордовский государственный университет, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Россия)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
(Севастопольский государственный университет, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Украина)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины,
доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Шотландия)

Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
(Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Украина)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ И.В. Аксарин.....	9
РАБОТА С ЗАГОЛОВКОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Н.А. Гриднева.....	15
ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА Ю.Н. Егорова, Ю.А. Генварева.....	21
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ А.С. Ковалева.....	27
ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ Т.С. Орлова.....	33
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Е.В. Слизкова, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова.....	38
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДЕФОРМИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ Н.Н. Сушко.....	45
МОНАРШЕЕ СЛУЖЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ М.А. Токмачева.....	52
ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Н.Г. Чанилова, Н.А. Полякова.....	57
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВ ГОТОВНОСТИ К ОТЦОВСТВУ Ю.В. Борисенко.....	65
СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И.С. Морозова, К.Н. Белогай.....	71

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У КОРЕЙСКИХ МУЖЧИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Т.С. Пилишвили, Е.А. Магомедова.....	77
ФУНКЦИИ ГРАНИЦ Я ВО ВНУТРЕННЕМ ДИАЛОГЕ КЛИЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И.А. Шаповал.....	83
НАШИ АВТОРЫ.....	90

CONTENT

PEDAGOGY

THE ASSESSMENT OF TECHNICAL COMPETENCE OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS CONSIDERING FUNCTIONAL ASYMMETRY I.V. Aksarin.....	9
THE WORK WITH A TEXT HEADING WHEN TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE N.A. Gridneva.....	15
THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF A STUDENT OF A RAILWAY UNIVERSITY Yu.N. Egorova, Yu.A. Genvareva.....	21
DETERMINATION OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE INTELLIGENCE TYPES IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES A.S. Kovaleva.....	27
GENRE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF PERCEPTION OF MUSIC AS A MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS T.S. Orlova.....	33
NETWORKING COOPERATION AS A TOOL OF OCCUPATIONAL GUIDANCE FOR SCHOOLCHILDREN ON TEACHING ACTIVITY E.V. Slizkova, I.I. Derecha, I.M. Kungurova.....	38
THE ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH THE USE OF DEFORMED TASKS N.N. Sushko.....	45
MONARCHICAL SERVICE AS AN OBJECT OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL UNDERSTANDING M.A. Tokmacheva.....	52
INTERNET ADDICTION OF MODERN TEENAGERS AS A BEHAVIORAL PROBLEM N.G. Chanilova, N.A. Polyakova.....	57
PSYCHOLOGY	
THE POSSIBILITY OF FORMATION OF THE PRINCIPLES OF READINESS FOR PATERNITY AMONG THE PRESCHOOL CHILDREN Yu.V. Borisenko.....	65
MODERN FOREIGN RESEARCHES OF BODY IMAGE IN ADOLESCENCE I.S. Morozova, K.N. Belogai.....	71

**SPECIAL ASPECTS OF COPING STRATEGIES
OF KOREAN MEN LIVING
IN FOREIGN CULTURE ENVIRONMENT**

T.S. Pilishvili, E.A. Magomedova.....77

**THE FUNCTIONS OF EGO BOUNDARIES
IN THE INTERNAL DISCOURSE OF A COUNSELING CLIENT**

I.A. Shapoval.....83

OUR AUTHORS.....90

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

© 2018

И.В. Аксарин, главный специалист аналитического отдела информационно-аналитического управления
Природнадзор Югры, Ханты-Мансийск (Россия)

Ключевые слова: уровень технической подготовленности в баскетболе; технические приемы в баскетболе; функциональная асимметрия; модель технической подготовки баскетболистов; юные баскетболисты.

Аннотация: Теория и практика баскетбола в малой степени рассматривает вопросы, связанные с технической подготовкой юных баскетболистов, с учетом профилей функциональной асимметрии. Зачастую на практике тренеры нажимают на результат, используя только ведущую руку, при этом неведущая рука оказывает лишь вспомогательные действия. Однако стоит отметить, что в игровых видах спорта, таких как гандбол, волейбол и баскетбол, умение выполнять технические действия одинаково хорошо в обе стороны позволяет достигать высоких результатов. Но, для того чтобы равномерно пользоваться правой и левой рукой, быть разносторонним спортсменом, необходима регулярная работа.

Цель исследования – оценка уровня технической подготовленности юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии.

Экспериментально проверена модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии. Проведены контрольные испытания по определению уровня технической подготовленности юных баскетболистов. По окончании педагогического эксперимента показатели контрольных испытаний, выполняемых ведущей рукой, одинаково улучшились как в контрольной, так и в экспериментальной группах, и уровень сформированности технической подготовленности достиг высокой оценки. Показатели контрольных испытаний, выполняемых неведущей рукой, в группах отличаются. В контрольной группе во всех контрольных испытаниях показатели юных баскетболистов при выполнении ими упражнений неведущей рукой незначительно улучшились, а именно уровень повысился с низкого до среднего. В экспериментальной группе при выполнении контрольных испытаний неведущей рукой показатели повысились с низкого до высокого уровня.

Достоверное улучшение показателей технической подготовленности юных баскетболистов свидетельствует об эффективности внедрения модели технической подготовки с учетом функциональной асимметрии, которая включает специализированные комплексы упражнений, направленные на сглаживание имеющейся функциональной асимметрии.

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос учета функциональной асимметрии в процессе спортивной подготовки юных спортсменов вызывает много противоречий, но, несмотря на это, большое количество специалистов и тренеров из разных видов спорта признают значимость равновесия асимметрии у спортсмена и пытаются применить эти знания на практике [1]. Учет профиля функциональной асимметрии в спорте позволит научно обосновать адекватность воздействия на спортсмена в учебно-тренировочном процессе и внести коррекцию в принципы спортивного отбора [2]. А адаптация спортсмена к предельным физическим нагрузкам в спорте высших достижений возможна лишь при учете индивидуальных особенностей спортсменов, таких как индивидуальный профиль асимметрии [3]. Также существуют различные мнения о целесообразности сглаживания функциональной асимметрии у юных спортсменов и ее влиянии на эффективность учебно-тренировочного процесса. Это согласуется с результатами научных исследований, проведенных в различных видах спорта [4].

За сглаживание и равномерное развитие обеих сторон тела выступает основоположник системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт. Он рекомендовал при выполнении физических упражнений распределять деятельность по всем частям организма, выполнять движения как в правую, так и в левую стороны [5; 6]. При работе с детьми желательно применять симметричные тренировки. К.Д. Чермит считает, что для гармоничного

физического развития человеку необходимо развитие его доминантной и субдоминантной сторон тела [7; 8]. База такого гармоничного развития должна закладываться именно в детском возрасте, ввиду пластичности центральной нервной системы, которая с легкостью образует условно-рефлекторные связи как в ведущую, так и в неведущую сторону при выполнении двигательных действий.

Развитию более гармоничного тела человека способствуют виды спорта с симметричной физической нагрузкой. Изучая опыт многих исследователей, ученых, можно также отметить, что в игровых видах спорта умение выполнять технические действия одинаково хорошо в обе стороны позволяет достигать высоких результатов, например, в футболе, гандболе и баскетболе [9–11]. Например, сильная асимметрия ног наблюдается у барьеристов и у бегунов-спринтеров, а у марафонцев ее практически нет. А.А. Саидов предполагает, что в спортивных играх, таких как волейбол и гандбол, способность провести то или иное действие в обе стороны позволяет эффективней действовать в непростых игровых ситуациях, добиваясь высоких результатов в игре [12]. В баскетболе, например, в большей степени преобладают спортсмены-правши, но у левшей в данном случае есть преимущество за счет того, что соперники не знают, чего от них ожидать. Это позволяет им быть более результативными, что в итоге сказывается на исходе матча. Для того чтобы равномерно пользоваться правой и левой рукой, быть разносторонним

спортсменом, необходима регулярная работа. Именно поэтому организацию тренировочного процесса с повышенными координационными нагрузками следует планировать на период с 10 до 12 лет, так как он является наиболее актуальным для развития кинезиологического потенциала и специфической ориентировки. Тренировочный процесс должен быть направлен на освоение технических приемов в сочетании с овладением двигательными навыками и возможностью самостоятельного принятия решений на основе анализа конкретной ситуации.

Процесс обучения технике баскетбола детей 10–12 лет отличается трудностью и сложностью, что связано, во-первых, с особенностями занимающихся и, во-вторых, с разнообразием педагогических задач, которые необходимо решать. Обучение баскетболу детей младшего школьного возраста является педагогическим процессом, в котором сочетаются обучение и тренировка. С помощью метода показа, объяснения и упражнений возможно разучивание чего-то нового. Метод показа и объяснения помогает получить представление об изучаемом движении, которое потом закрепляется в процессе выполнения упражнений. Постепенно изученные технические приемы автоматизируются, и спортсмены применяют изученные элементы на практике, в реальных условиях игры.

Теория и практика баскетбола в малой степени рассматривает вопросы, связанные с технической подготовкой юных баскетболистов, с учетом профилей функциональной асимметрии.

Своевременное применение всевозможных средств тренировочного воздействия с адекватной дозировкой напрямую влияет на успешность тренировочного процесса с юными баскетболистами. Но важно правильно дифференцировать нормы двигательной активности в соответствии с возрастом и с особенностями проявления функциональной асимметрии спортсменов. В основном учет возрастных особенностей развития двигательных качеств нужен для выбора эффективной методики совершенствования и установки возможных тренировочных нагрузок [13–15].

Цель исследования – оценка уровня технической подготовленности юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Педагогический эксперимент проводился в течение 2014–2017 гг. на базе БУ ДО города Омска «СДЮСШОР имени ЗТР В.Н. Промина». В эксперименте принимали участие 40 юных баскетболистов, занимающихся в СДЮСШОР. По итогам педагогического наблюдения они были разделены на две равные группы по 20 человек. Первая группа являлась контрольной (далее – КГ) и тренировалась по примерной программе спортивной подготовки, рекомендованной для ДЮСШ и СДЮСШОР [16]. Поскольку данная программа не предусматривает обучение техническим и тактическим действиям с акцентированным вниманием к характеру асимметрии, спортсмены этой группы стихийно использовали при разучивании и выполнении приемов ведущую руку. Вторая группа являлась экспериментальной (далее – ЭГ), а процесс обучения техническим приемам во второй группе также проходил по стандартной программе,

рекомендованной для СДЮСШОР, но на основе учета характера асимметрии спортсменов и с внедрением в учебно-тренировочный процесс модели технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии. В этом случае обучение новым приемам проходило через ведущую конечность, а теоретические занятия способствовали развитию оперативного мышления баскетболистов.

Для выявления уровня технической подготовленности юных спортсменов использовались следующие контрольные испытания: броски с ближней дистанции (% попаданий из-под кольца); челночный бег с ведением мяча (сек.); передача мяча в стену (кол-во/30 сек.); жонглирование двумя мячами одной рукой (кол-во); ведение мяча на месте (кол-во/30 сек.).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для того чтобы разобраться с вопросом о необходимости и целесообразности развития неведущей руки, был проведен анализ видеозаписей спортивных игр команд различной квалификации в современном баскетболе. Во время игры баскетболист оказывается в ситуации, когда необходимо выполнить технический прием неведущей рукой. Поэтому очень важно иметь достаточный уровень владения техникой как ведущей, так и неведущей рукой. Проведенный анализ видеозаписей показал, что на сегодняшний день в командах высшего уровня квалификации использование неведущей руки в игре составляет около 25 %, на школьном уровне использование неведущей руки имеет низкий процент и составляет ниже 15 % [17].

Эффективное выполнение технических действий спортсменом – один из факторов, определяющих исход игры [18]. Так как процент использования неведущей руки в игровой деятельности является достаточно высоким, это говорит о целесообразности сглаживания имеющейся функциональной асимметрии у юных спортсменов. Соответственно, формированию правильной техники игры и достижению высоких спортивных результатов юными баскетболистами препятствует односторонность функциональной асимметрии. Это послужило основанием для разработки модели технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии для совершенствования процесса технической подготовки [19].

За время педагогического эксперимента был проведен анализ результативности выполнения технических приемов юными баскетболистами с учетом функциональной асимметрии в соревновательной деятельности в динамике [20]. В ходе данного анализа было выявлено, что выраженная функциональная асимметрия негативно влияет на результативность выполнения юными баскетболистами технических приемов неведущей рукой.

Для объективной оценки юным баскетболистам КГ и ЭГ необходимо было выполнить отдельные контрольные испытания для определения уровня технической подготовленности. В таблице 1 представлена динамика показателей технической подготовленности юных баскетболистов в ходе эксперимента.

Анализ результатов свидетельствует, что у юных баскетболистов ЭГ достоверно улучшились результаты как ведущей, так и неведущей руки по всем контрольным упражнениям. У юных баскетболистов КГ наблюдается

Таблица 1. Динамика показателей технической подготовленности юных баскетболистов

Показатели		№ теста	КГ	ЭГ	Достоверность различий	
					t	p
Броски мяча с ближней дистанции (%)	Ведущая рука	1	48,35±0,36	48,05±0,38	0,571	>0,05
		2	54,75±0,56	55,3±0,4	-0,802	>0,05
		3	62,6±0,4	63,2±0,44	-1,016	>0,05
	Неведущая рука	1	24,85±0,63	24,4±0,54	0,541	>0,05
		2	26,6±0,44	29,1±0,91	-2,481	<0,05
		3	28,8±0,42	35,2±0,48	-10,050	<0,01
Передачи мяча в стену (кол-во раз/30 сек.)	Ведущая рука	1	18±0,27	17,8±0,25	0,542	>0,05
		2	23±0,25	23,2±0,23	-0,592	>0,05
		3	27,3±0,25	27,4±0,2	-0,312	>0,05
	Неведущая рука	1	15,8±0,23	15,7±0,25	0,295	>0,05
		2	17±0,15	18,2±0,19	-4,952	<0,01
		3	20,1±0,22	24,05±0,23	-12,380	<0,01
Ведение мяча на месте (кол-во раз/30 сек.)	Ведущая рука	1	41,2±0,22	41±0,15	0,757	>0,05
		2	47,15±0,29	47,85±0,3	-1,674	>0,05
		3	55,85±0,32	56,1±0,27	-0,602	>0,05
	Неведущая рука	1	24,9±0,25	25,05±0,17	-0,498	>0,05
		2	28,05±0,17	32,8±0,29	-13,901	<0,01
		3	33,85±0,29	42,75±0,36	-19,110	<0,05
Челночный бег с ведением мяча (сек.)	Ведущая рука	1	52,6±0,5	52,95±0,44	-0,529	>0,05
		2	50,35±0,27	50,1±0,35	0,566	>0,05
		3	48,25±0,32	47,2±0,27	2,475	<0,05
	Неведущая рука	1	55,75±0,65	56,2±0,64	-0,491	>0,05
		2	54,1±0,45	51,7±0,69	2,919	<0,05
		3	51,85±0,4	48,95±0,29	5,824	<0,01
Жонглирование мячами (кол-во раз)	Ведущая рука	1	4,35±0,15	4,25±0,15	0,471	>0,05
		2	4,95±0,16	5,5±0,2	-2,135	<0,05
		3	5,7±0,15	6,5±0,25	-2,721	<0,05
	Неведущая рука	1	2,7±0,17	2,8±0,14	-0,455	>0,05
		2	3,35±0,13	4,1±0,15	-3,762	<0,05
		3	3,9±0,15	5,3±0,17	-6,270	<0,01

значительное улучшение результатов только ведущей руки, а результаты неведущей руки менее выражены.

Так, в контрольном упражнении «бросок мяча с ближней дистанции» ведущей рукой в КГ процент попадания вырос с 48,35 до 62,6 (на 14,25 %), а неведущей рукой – с 24,85 до 28,8 (на 3,95 %). В ЭГ при выполнении данного контрольного упражнения ведущей рукой процент попаданий вырос с 48,05 до 63,2 (на 15,15 %), а неведущей рукой – с 24,4 до 35,2 (на 10,8 %).

В контрольном упражнении «передача мяча в стену» фиксировалось количество выполненных передач в стену за 30 сек. ведущей и неведущей рукой. В обеих группах наблюдается значительный прирост при выполнении передач ведущей рукой: в КГ с 18 до 27,3 (на 9,3), а в ЭГ с 17,8 до 27,4 (на 9,6) передач за 30 сек. А вот при выполнении передач неведущей рукой большего успеха добились юные баскетболисты ЭГ, где количество передач, выполненных за 30 сек., выросло с 15,7 до 24,05, что в среднем на 8,35 больше. В КГ также наблюдается незначительное повышение количества передач, выполненных неведущей рукой, с 15,8 до 20,1 (всего на 4,3).

В контрольном упражнении «ведение мяча на месте» при его выполнении ведущей рукой также наблюда-

ется улучшение показателя в обеих группах. Например, в КГ количество раз, выполненных за 30 сек., увеличилось с 41,5 до 55,85 (на 14,35), а в ЭГ – с 41 до 56,1 (на 15,1). При выполнении ведения мяча на месте неведущей рукой в КГ показатель улучшился незначительно – с 24,9 до 33,85 (на 8,95 ударов больше), а в ЭГ, наоборот, заметно вырос – с 25,05 до 42,75, что в среднем на 17,7 ударов больше, чем изначально.

Для более точного определения уровня ведения мяча дополнительно использовалось контрольное упражнение «челночный бег с ведением мяча». При первоначальном тестировании обе группы выполняли данное упражнение примерно с одинаковой скоростью. Но после двухлетнего педагогического эксперимента показатели улучшились в обеих группах. Юные баскетболисты КГ, выполняя челнок с ведением мяча ведущей рукой, стали пробегать его быстрее в среднем на 4,3 сек., с 52,6 до 48,25 сек., а при ведении мяча неведущей рукой время снизилось с 55,75 до 51,85 сек. (на 3,9 сек.). А вот показатели юных баскетболистов ЭГ превышают показатели КГ. Так, юноши ЭГ в последнем контрольном тестировании пробежали челнок с ведением мяча ведущей рукой за 47,2 сек., когда первоначально пробежали за 52,95 сек., соответственно, на 5,75 сек. быстрее.

А при ведении мяча неведущей рукой показатели улучшились еще больше, снизившись с 56,2 до 48,95 сек. (на 7,25 сек. быстрее).

Также техническая подготовленность юных баскетболистов оценивалась по результатам жонглирования. Мы расширили данное контрольное упражнение, усложнив его жонглированием ведущей и неведущей рукой. На начало эксперимента юные баскетболисты КГ выполняли жонглирование ведущей рукой в среднем 4,35 раза, а юные баскетболисты ЭГ – в среднем 4,25. Причем обе группы показали плохое умение жонглировать неведущей рукой, в среднем в КГ – 2,7, в ЭГ – 2,8 раза. Спустя два года педагогического эксперимента результаты тестирования в ЭГ показывают достоверно высокие показатели в жонглировании ведущей и неведущей рукой и составляют 6,5 и 5,3 раза соответственно. В КГ улучшились результаты в жонглировании ведущей рукой в среднем до 5,7 раза, а неведущей остались на среднем уровне и составили 3,9 раза.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Исходя из таблицы уровней сформированности технической подготовленности юных баскетболистов 10–12 лет, разработанной нами ранее, и полученных результатов контрольных испытаний, это позволит объективно оценить уровень технической подготовленности юных баскетболистов при переходе из начальных групп подготовки в учебно-тренировочные.

Анализ результатов уровня технической подготовленности свидетельствует, что у юных баскетболистов ЭГ достоверно улучшились результаты как ведущей, так и неведущей руки по всем контрольным упражнениям. Данные результаты связаны с тем, что тренировочный процесс ЭГ проходил по определенной модели технической подготовки, где были внедрены специализированные комплексы упражнений, направленные на сглаживание функциональной асимметрии. У юных баскетболистов КГ наблюдается значительное улучшение результатов только ведущей руки, а результаты неведущей руки менее выражены, что, скорее всего, связано с тем, что в стандартных программах по баскетболу, рекомендованных для СДЮШОР, не учитываются индивидуальные особенности спортсменов, в частности функциональная асимметрия, при обучении начальной технике баскетбола.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Шестаков М.М., Суворов В.В. Необходимость учета асимметрии при определении игрового амплуа юных футболистов на этапе начальной специализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 1. С. 46–47.
- Гронская А.С. Функциональные асимметрии в баскетболе // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2007. Т. 9. С. 94–98.
- Крайнова Т.В., Бердичевская Е.М. Функциональный профиль асимметрии юных спортсменов, специализирующихся в эстетической гимнастике // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2013. № 2. С. 71–75.
- Скрынникова Н.Г. Особенности функционального профиля асимметрии у детей периода второго детства на начальном этапе обучения плаванию // Здоровье и образование в XXI веке. 2007. № 2. С. 212–213.
- Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. СПб.: тип. А. Бенке, 1912. 23 с.
- Горячева Н.Л., Анцыперов В.В. Влияние функциональной асимметрии на техническую подготовленность в парно-групповой акробатике // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 2. С. 65–68.
- Мониторинг физического состояния детей / под ред. К.Д. Чермит. Майкоп: АГУ, 2004. 56 с.
- Чермит К.Д. Симметрия – асимметрия в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1992. 256 с.
- Богданец В.В. Методика начального обучения технике владения мячом на основе асимметрии развития двигательной функции у юных футболистов 7–10 лет : дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2005. 149 с.
- Карягина Н.В. Латеральное лимитирование нагрузки в процессе тренировки спортсменов : дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1995. 172 с.
- Колесникова Л.А. Методика физической и тактической подготовки юных баскетболистов с учетом моторной асимметрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2005. 21 с.
- Саидов А.А. Как стать двуруким // Спортивные игры. 1982. № 9. С. 87–92.
- Губа В.П., Квашук П.В., Никитушкин В.Г. Индивидуализация подготовки юных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 2009. 276 с.
- Дорохов Р.Н., Губа В.П. Интегративная антропология в подготовке высококвалифицированных спортсменов // Актуальные проблемы совершенствования системы подготовки спортивного резерва: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти М.Я. Набатниковой. М.: ВНИИФК, 1999. С. 122–124.
- Суслов Ф.П. О возрастных периодах развития физических способностей юных спортсменов // Научный атлетический вестник. 2000. Т. 2. № 2. С. 55–60.
- Баскетбол: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М.: Совет. спорт, 2006. 100 с.
- Аксарин И.В. Показатели применения неведущей руки при выполнении технических приемов в баскетболе на основе видео анализа команд различной квалификации // Научно-технический прогресс как фактор развития современной цивилизации: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 9–12.
- Данилов В.А. Повышение эффективности игровых действий в баскетболе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 379 с.
- Аксарин И.В., Аксарина И.Ю. Модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 4. С. 58–67.
- Аксарин И.В. Анализ рациональности и результативности выполнения технических приемов юными

баскетболистами с учетом функциональной асимметрии в соревновательной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4. С. 9–16.

REFERENCES

1. Shestakov M.M., Suvorov V.V. Necessity of the account of asymmetry at determination of a game role of young football players at a stage of initial specialization. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2007, no. 1, pp. 46–47.
2. Gronskaya A.S. Functional asymmetries in basketball. *Aktualnye voprosy fizicheskoy kultury i sporta*, 2007, vol. 9, pp. 94–98.
3. Kraynova T.V., Berdichevskaya E.M. Functional profile of asymmetry in the young sportswomen, specializing in esthetic gymnastics. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Yestestvenno-matematicheskie i tekhnicheskie nauki*, 2013, no. 2, pp. 71–75.
4. Skrynnikova N.G. Features of functional profile of asymmetry in children of the second childhood at the initial stage of training in swimming. *Zdorove i obrazovanie v XXI veke*, 2007, no. 2, pp. 212–213.
5. Lesgaff P.F. *Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniyu detey shkolnogo vozrasta* [Guidelines for the physical education of school-age children]. Sankt Petersburg, tip. A. Benke Publ., 1912. 23 p.
6. Goryacheva N.L., Antsyperov V.V. Influence of the functional asymmetry on the technical readiness in pair-group acrobatics. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaffa*, 2011, no. 2, pp. 65–68.
7. Chermit K.D., ed. *Monitoring fizicheskogo sostoyaniya detey* [Monitoring the physical condition of children]. Maykop, AGU Publ., 2004. 56 p.
8. Chermit K.D. *Simmetriya – asimmetriya v sporte* [Symmetry – asymmetry in sport]. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 1992. 256 p.
9. Bogdanets V.V. *Metodika nachalnogo obucheniya tekhnike vladeniya myachom na osnove asimmetrii razvitiya dvigatelnoy funktsii u yunikh futbolistov 7–10 let*. Dis. kand. ped. nauk [Methods of primary education the ball on the basis of asymmetry of development of impellent function at young football players of 7–10 years]. Smolensk, 2005. 149 p.
10. Karyagina N.V. *Lateralnoe limitirovanie nagruzki v protsesse trenirovki sportsmenov*. Dis. kand. ped. nauk [Lateral load limitation in the training of athletes]. Maykop, 1995. 172 p.
11. Kolesnikova L.A. *Metodika fizicheskoy i tekhniko-takticheskoy podgotovki yunikh basketbolistov s uchetom motornoy asimmetrii*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Methods of physical and technical-tactical training of young basketball players taking into account the motor asymmetry]. Voronezh, 2005. 21 p.
12. Saidov A.A. How to become a two-handed. *Sportivnye igry*, 1982, no. 9, pp. 87–92.
13. Guba V.P., Kvashuk P.V., Nikitushkin V.G. *Individualizatsiya podgotovki yunikh sportsmenov* [Individualization of training of young athletes]. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 2009. 276 p.
14. Dorokhov R.N., Guba V.P. The questions of the integrative anthropology in training of highly-qualified sportsmen. *Aktualnye problemy sovershenstvovaniya sistemy podgotovki sportivnogo rezerva: materialy KhVI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati M.Ya. Nabatnikovoy*. Moscow, VNIIFK Publ., 1999, pp. 122–124.
15. Suslov F.P. About age periods of development of physical abilities of young sportsmen. *Nauchnyy atleticheskii vestnik*, 2000, vol. 2, no. 2, pp. 55–60.
16. *Basketbol: primernaya programma sportivnoy podgotovki dlya detsko-yunosheskikh sportivnykh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunosheskikh shkol olimpiyskogo rezerva* [Basketball: an exemplary program of sports training for children's and youth sports schools, specialized children's and youth schools of the Olympic reserve]. Moscow, Sovet. sport Publ., 2006. 100 p.
17. Aksarin I.V. Indicators of the use of the ignorant hand in the performance of techniques in basketball on the basis of video analysis of teams of various qualifications. *Nauchno-tekhnicheskiiy progress kak faktor razvitiya sovremennoy tsivilizatsii: sbornik statey po itogam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sterlitamak, AMI Publ., 2016. Ch. 2, pp. 9–12.
18. Danilov V.A. *Povyshenie effektivnosti igrovyykh deystviy v basketbole*. Dis. dokt. ped. nauk [Improving the efficiency of game actions in basketball]. Moscow, 1996. 379 p.
19. Aksarin I.V., Aksarina I.Yu. Model for technical training of young basketball players taking into account functional asymmetry. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*, 2017, no. 4, pp. 58–67.
20. Aksarin I.V. Analysis of rationality and effectiveness in the execution of technical skills by young basketball players with regard to functional asymmetry in competitive activities. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 4, pp. 9–16.

**THE ASSESSMENT OF TECHNICAL COMPETENCE
OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS CONSIDERING FUNCTIONAL ASYMMETRY**

© 2018

I.V. Aksarin, chief officer of Analytics Department of the Office of Information Management and Analysis
Yugra Prirodnadzor, Khanty-Mansiysk (Russia)

Keywords: technical competence in basketball; techniques in basketball; functional asymmetry; model of technical training of basketball players; young basketball players.

Abstract: The theory and practice of basketball consider marginally the issues related to the technical training of young basketball players taking into account the profiles of functional asymmetry. Often, in practice, coaches train for the result using only the dominant hand, while the non-dominant hand performs only auxiliary actions. However, it is worth noting that in game sports, such as handball, volleyball, and basketball, the ability to perform technical actions equally well in both directions, allows achieving high results. But in order to use equally the right and left hands, and to be an all-around sportsman, regular work is necessary.

The goal of the research is the assessment of technical competence of young 10–12-year-old basketball players taking into account functional asymmetry.

The author checked experimentally the model of technical training of young basketball players taking into account functional asymmetry. Control tests to determine the technical competence of young basketball players were carried out. At the end of the pedagogical experiment, the indices of control tests performed by the dominant hand improved equally both in the control and in the experimental groups, and the level of formation of technical competence reached a high assessment. The indicators of control tests performed by the non-dominant hand in groups differ. In the control group, in all control tests, the indicators of young basketball players while performing exercises by the non-dominant hand, slightly improved, and the level increased from low to medium. In the experimental group, when performing the control tests by the non-dominant hand, the indicators increased from low to high level.

The reliable improvement of the indicators of technical competence of young basketball players proves the effectiveness of the implementation of technical training model taking into account the functional asymmetry, which includes the special-purpose exercise series aimed at the smoothing the existing functional asymmetry.

РАБОТА С ЗАГОЛОВКОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

Н.А. Гриднева, кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: заголовок; текст; обучение чтению на иностранном языке; антиципация; прогностические способности.

Аннотация: Статья посвящена изучению возможностей продуктивной работы с текстовым заголовком в процессе обучения чтению на иностранном языке. Заголовок описывается как важный структурный элемент текста, во многом обеспечивающий его связность, единство и целостность и потому непосредственно влияющий на его адекватное восприятие и корректное понимание. Актуальность системной и комплексной работы с заголовком в ходе обучения чтению обосновывается потребностью в целенаправленном развитии у учащихся способности целостного восприятия иноязычного текста и функциональными возможностями самого заголовка, во многом определяющими осмысление текста именно как единого и связного речевого целого. Предлагаются конкретные формы работы с заголовком на традиционно выделяемых пред-, при- и послетекстовом этапах. Перед чтением текста особое внимание рекомендуется уделять формированию у учащихся некоего плана ожиданий касательно содержания текста, выдвиганию с опорой на заголовок адекватной смысловой гипотезы, а также элементарному анализу семантической структуры заголовка с выявлением слов, несущих основную смысловую нагрузку. Работу с заголовком в процессе чтения предлагается строить с опорой на выявление и анализ элементов так называемой лексической тематической сетки, позволяющей непосредственно проследить тематическую прогрессию текста, развитие его основной идеи, в том или ином виде заявленной в заголовке. По прочтении текста предполагается оценка состоятельности/несостоятельности изначально выдвинутой гипотезы с выявлением причин допущенных ошибок, а также рекомендуется анализ тема-рематической структуры текста и заголовка как элемента данной структуры.

ВВЕДЕНИЕ

В «Новом словаре методических понятий и терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина «формирование умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста» обозначено как «важнейшая среди целей обучения языкам» [1, с. 346]. Обучение эффективному чтению иноязычных текстов, т. е. чтению, способному удовлетворить потребности читающего в конкретной информации, несомненно, является одной из ключевых задач обучения иностранному языку в целом.

Чтение является сложнейшей аналитико-синтетической деятельностью. Для результативной работы с иноязычными текстовыми материалами нужны не только чисто технические и лексико-грамматические навыки, обеспечивающие восприятие и понимание отдельных слов и предложений, но и навыки, предполагающие наличие у учащихся определенного опыта работы с текстом как особым образом организованным продуктом речевой деятельности. В рамках обучения чтению в ходе работы над каждым отдельным текстом должны решаться не только частные задачи, ориентированные на языковой материал и содержание конкретного текста, но и более глобальные, направленные на отработку базовых механизмов читательской деятельности как таковой.

Потребность в разработке ориентировочной модели читательской деятельности, которая могла бы быть положена в основу методики обучения чтению, закономерна и обоснована, но задача эта чрезвычайно сложна. Ее сложность обуславливается прежде всего сложностью самого объекта этой деятельности – текста. При том что проблемы с пониманием того, что такое текст в обиходно-бытовом смысле, фактически не существу-

ет, для науки, в частности для лингвистики, он является настоящим феноменом. Сложность создания идеальной модели текста, невозможность обнаружения некой логики, общей для всех текстов или хотя бы отдельного типа текстов, определяет и сложность разработки методики любого вида работы с текстами, будь то, например, перевод [2] или чтение.

Так или иначе, при всем разнообразии текстов каждый из них, как пишет И.Р. Гальперин, «подчиняется общим закономерностям построения речевого произведения в его завершенности» [3, с. 6]. Именно эти общие закономерности построения вполне обоснованно оказываются в центре внимания методистов, занимающихся проблемами обучения чтению на иностранном языке. В частности, особый упор делается на средства (лексико-грамматические и структурно-композиционные), которые выполняют в тексте структурообразующую функцию, т. е. те, которые (в большей степени, чем все прочие) обеспечивают его функционирование как информационного и структурного единства, как функционально завершенного речевого целого. Особое место среди таких элементов текста занимает, конечно, заголовки. Заметим, что он нечасто становится объектом специальных научно-методических исследований, хотя рассматривается педагогами во многих контекстах (в частности, в рамках работы с иностранной прессой [4], профессионально ориентированного обучения языку [5; 6], формирования отдельных навыков и компетенций [7–9] и др.). В данной статье заголовок изучается прежде всего как важный фактор целостного восприятия и, как следствие, адекватного понимания иноязычного текста. Представленные в статье упражнения будут особенно актуальны для профессионально ориентированного обучения языку, предполагающего формирование навыков

работы с текстами одной из своих первоочередных задач, а также для студентов-филологов, в частности, при структурно-семантическом анализе публицистических и художественных текстов.

Цель работы – на основе анализа ключевых функций заголовка раскрыть его методический потенциал, обосновав необходимость комплексной и систематической работы с ним в ходе обучения иностранному языку.

ЗАГОЛОВОК КАК ФАКТОР ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА

Заголовок, располагающийся *над* текстом, занимает в его структуре особое привилегированное положение, «сильную позицию» (говоря на языке лингвистов). Стилистика декодирования рассматривает такое позиционирование как один из типов «выдвижения», функция которого заключается в иерархизации смыслов и обеспечении связности текста посредством установления связей между смежными и дистантными элементами [10]. Из четырех выделяемых сильных позиций текста – заглавие, эпиграф, начало и конец – самая сильная принадлежит именно заголовку.

Заголовок, со знакомства с которым традиционно начинается чтение, является отправной точкой обращения читателя к тексту и служит, таким образом, сигналом, задающим осмыслению текста определенное направление. Как замечает И.М. Фейгенберг, «по-разному читается поэма Некрасова, названа ли она «Русские женщины» или «Декабристки» (как это было первоначально у автора)» [11, с. 141]. Заголовок формирует в сознании читателя некий план ожиданий, предположение о последующем развитии мысли автора, так что процесс чтения становится своего рода проверкой исходной смысловой гипотезы.

В тот момент, когда читатель только приступает к чтению текста, заголовок для него малосодержателен, но заложенная в заголовке семантика дает ему первый ориентир, по которому будет организовываться восприятие текста как целого [12]. Эта функция заголовка в самой значительной степени определяет его мощный организующий потенциал, реализующийся, кроме прочего, в обеспечении единства и целостности текста. Неслучайно соответствие содержания текста его названию и завершенность по отношению к названию И.Р. Гальперин называет первыми в числе условий организованности текста [3].

Из сказанного выше можно заключить, что заголовок занимает крайне важное место в структуре текста и в значительной степени обуславливает его функционирование как связного смыслового целого. Между тем целостное восприятие текста имеет ключевое значение в процессе чтения. При обучении чтению на иностранном языке проблема развития способности целостного восприятия текста стоит очень остро. Умение воспринимать текст на иностранном языке как целое с его общеструктурными, синтаксическими и содержательными особенностями формируется весьма медленно [13]. Кроме прочего, дискретное, фрагментарное восприятие препятствует переносу соответствующих навыков чтения на родном языке и в итоге существенно осложняет процесс обучения иноязычному чтению. Таким образом, потребность в целенаправленном обучении учащихся «правильному подхо-

ду к тексту как к единому целому» [14, с. 21] представляется очевидной.

Итак, необходимость развития способности целостного восприятия иноязычного текста, с одной стороны, и функциональный потенциал заголовка, во многом обеспечивающий саму возможность такого восприятия и, как следствие, верного понимания читаемого текста, с другой стороны, обуславливают необходимость тщательно продуманной, систематической работы с заголовком в ходе обучения чтению на иностранном языке. Рассмотрим далее основные возможности использования заголовка на каждом из традиционно выделяемых этапов работы с иноязычным текстовым материалом.

РАБОТА С ЗАГОЛОВОМ НА ПРЕДТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ

Как любая деятельность, чтение (в аутентичных условиях) всегда производится с какой-либо целью, которая в значительной степени определяет многие его характеристики. В обеспечении целенаправленности чтения, в организации его как процесса, направленного на извлечение и переработку искомой информации, решающую роль играет предтекстовый этап работы, призванный предварительно сориентировать учащихся в предлагаемом материале и мотивировать их на последующее чтение текста. В этом отношении заголовок, тем или иным образом обозначающий тему текста, задающий определенное направление его восприятию и осмыслению, имеет большое значение.

Многие методисты обращают внимание на то, что заголовок создает определенную содержательную установку (гипотезу), которая превращает чтение в активный процесс. Выдвижение смысловой гипотезы с опорой на заголовок является одним из ключевых моментов в процессе чтения, во многом определяющим его успешность. Л.П. Добраев, описывая понимание (в узком значении) как «компонент мышления, состоящий в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов», называет гипотезу одним из таких «специальных приемов», «приемов понимания» [15, с. 82–85].

Задача преподавателя на предтекстовом этапе – акцентировать внимание учащихся на заголовке и, предложив им выдвинуть свои версии касательно содержания текста, мобилизовать их знания по соответствующей теме, попытаться задействовать их фантазию, творческие способности и, возможно, оказать необходимую поддержку. В ходе обсуждения преподаватель должен задавать как можно больше уточняющих вопросов, которые максимально обнажали бы причинно-следственные связи, саму логику рассуждений учащихся, делали бы зримыми ассоциативные ряды, лежащие в основе их гипотез. Это не только делает максимально понятным ход мыслей отдельного учащегося для других, но и способствует появлению саморефлексии, осознанию и пониманию некоторых особенностей тех процессов, которые лежат в основе механизмов читательской деятельности.

Кроме этого, выдвижение смысловой гипотезы с опорой на заголовок может частично компенсировать «неотлаженность» механизмов вероятностного прогнозирования, которая не только осложняет и замедляет

процесс чтения, но и создает прямую угрозу некорректного понимания читаемого. Главными проблемами при чтении на иностранном языке в этом отношении оказываются замедленная (вследствие отсутствия соответствующих автоматизмов) перцептивная переработка информации и ее разобщенность во времени со смысловой переработкой. Дело в том, что в идеале чувственное и смысловое содержание восприятия взаимообуславливают друг друга, проникают одно в другое [16]. Но при несовершенном владении языком и недостаточном опыте работы с иноязычными текстами смысловая переработка информации следует за перцептивной, так что ее влияние на нее либо отсутствует вовсе, либо минимально и проявляется лишь в форме угадывания, часто ошибочного. Наличие общей для всего текста гипотезы, сформированной с опорой на заголовок, т. е. перед чтением, способно частично (в той или иной мере) компенсировать прогностические «сбои» в ходе самого чтения. Фактические результаты каждого отдельного действия чтения неизменно сопоставляются с изначальной гипотезой, которая управляет деятельностью чтения в целом, корректируя ее в случае необходимости [17].

Кроме этого, полезным на этом этапе работы может быть краткий анализ заголовка, направленный на распознавание его семантической структуры с выявлением слов, несущих основную смысловую нагрузку, его декомпрессия (например, развертывание односоставного или эллиптического предложения в полное двусоставное) и определение его типа. Особую сложность, которая может быть частично нивелирована перед чтением текста, представляет выявление в заголовке более или менее явных отсылок к прецедентным текстам, а также иносказательных элементов, адекватная интерпретация которых требует определенных фоновых знаний.

РАБОТА С ЗАГОЛОВКОМ НА ПРИТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ

Психолингвистика рассматривает понимание прежде всего как смысловую (семантическую) компрессию текста. Примечательно, что многие исследователи, описывая семантику заголовка, также говорят о компрессии, сжатию. Так, И.Р. Гальперин говорит о заложенной в заглавии «имплицитной, максимально сжатой содержательно-концептуальной информации» [3, с. 134], С.Д. Кржижановский описывает заголовок как «стянутую до объема двух-трех слов книгу» [18, с. 13] и др.

Подчеркнем, что компрессия предполагает сокращение объема с сохранением важнейших свойств объекта. Для текста это, кроме прочего, его связность и целостность. Именно поэтому семантическая компрессия текста, результатом которой выступает некая обобщенная речевая схема, повторяющая иерархическую структуру текста, фиксирующая его целостное содержание, и может рассматриваться как фактическое его понимание. И именно поэтому заголовок не просто формально сообщает тему текста, но передает его замысел (т. е. то, что относится к тексту в целом), выражает его главную мысль, развиваемую автором в тексте через выстраивание многоуровневой иерархической системы смыслообразований.

Заголовок, содержащий в себе в компрессированном виде главную мысль текста, может быть потому рассмотрен как ключ к его осмыслению. Подход к тексту

как к «развернутому до конца заглавию» [18, с. 13], несомненно, будет способствовать лучшему видению его структуры и более целостному восприятию его содержания, что является необходимым условием адекватного понимания читаемого. В связи с этим на притекстовом этапе основное внимание должно быть направлено на раскрытие базовых закономерностей взаимоотношений заголовка и текста.

И.Р. Гальперин сравнивает заголовок с закрученной пружиной, которая раскрывает свои возможности (свое содержание) в процессе развертывания [3]. Можно предположить, что линии развертывания этой смысловой пружины представлены главным образом так называемыми лексическими тематическими цепочками. Поясним, что лингвисты представляют основу текста как лексическую тематическую сетку, образуемую перекрещивающимися лексическими тематическими цепочками, или линиями, состоящими, в свою очередь, из повторяющихся тематических элементов. Такая тематическая прогрессия рассматривается ими как одна из важнейших закономерностей порождения текста, как своего рода смысловой генератор, обеспечивающий непрерывность смыслового развития текста. Заголовок является одним из элементов тематической сетки, так как в большинстве случаев включает в себя значения, чаще всего повторяющиеся в тексте, т. е. наиболее важные слова, входящие в лексическую тематическую сетку. Задания, предлагаемые учащимся на притекстовом этапе работы, должны быть направлены на определение того, каким образом и в какой степени семантическая структура заголовка соотносится с лексической тематической сеткой текста.

В частности, на материале текста с предварительно выделенной тематической прогрессией учащимся может быть дано задание проследить, как подчеркнутые слова и словосочетания развивают идею, выраженную в заголовке. Следует обратить их внимание на то, что тематические элементы, во-первых, имеют номинативный характер (в то время как центральным элементом предложения является глагол, семантическую опору текста составляют существительные и прилагательные) и, во-вторых, могут быть представлены как прямыми повторами слов, фигурирующих в заголовке, так и семантически близкими им словами. Разумеется, учащимся может быть предложено выявить лексическую тематическую сетку самостоятельно. В большинстве случаев такое задание предполагает достаточно высокий уровень владения языком, хотя при актуализации соответствующей лексики в ходе предварительной тематической беседы и при условии относительно простого языкового оформления текста теоретически оно может быть уместно даже в начинающей аудитории.

При работе с художественными текстами внимание к элементам тематической прогрессии, в том или ином виде повторяющим (перифразирующим) слова, вынесенные в заголовок, часто позволяет «зафиксировать» процесс зарождения подтекста. Т.И. Сильман, говоря о подтексте, описывает «двухвершинную структуру», на которой он строится. В частности, она говорит о «ситуации-основе А» и «ситуации-повторе В» и поясняет, что изначально слово склонно восприниматься в буквальном своем значении, но, усиленное повтором, оно получает более глубокое звучание, развивает свою

(часто уже заложенную в названии) метафорическую заданность [19]. Неслучайно литературоведы рассматривают повтор как базовый внутритекстовый механизм символизации образа [20]. Выявление соответствующих элементов с сопутствующим анализом ситуаций их повторного использования позволяет проследить постепенное обновление их смысла (от буквального к иносказательному), а также динамику раскрытия глубинного значения ключевых для произведения образов.

РАБОТА С ЗАГОЛОВКОМ НА ПОСЛЕТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ

Заголовок, предваряющий содержание текста, т. е. являющийся по сути выражением категории проспекции, тем не менее обладает и ретроспективными свойствами, т. е., как и сам текст, имеет тема-рематический характер. Литературоведы говорят в этой связи о «прямых» и «обратных» связях между заглавием и произведением [21]. Итак, с одной стороны, заглавие во многом определяет восприятие текста, задавая его осмыслению конкретное направление, выступая в процессе чтения текста основанием связанности и соотносительности его отдельных частей. С другой стороны, в ходе чтения оно само обрастает новыми ассоциациями, «наращивает объем своего значения за счет множества контекстуальных значимостей самых различных языковых единиц» [22, с. 118]. Таким образом, очевидно, что работа с заголовочным комплексом должна быть продолжена и по прочтении текста.

Прочтение целого текста дает прежде всего возможность оценить состоятельность изначально выдвинутой гипотезы, так что в случае ее частичного или полного неподтверждения на послетекстовом этапе должен быть произведен подробный анализ с выявлением конкретных причин допущенной ошибки. Кроме этого, соответствующая оценка должна быть дана адекватности и емкости самого заголовка, того, насколько он поддерживается содержанием текста. В частности, учащимся может быть предложено сформулировать главную мысль прочитанного текста, основной посыл автора (в виде одного слова, словосочетания, предложения, двух предложений и т. д.) и оценить, в достаточной ли мере выбранный автором заголовок соответствует их впечатлениям. Учащиеся могут дать тексту иной заголовок, выбрав его из предложенных преподавателем или сформулировав самостоятельно. Заметим, что работа подобного рода может вестись и на материале текстов без заголовка.

Работа на послетекстовом этапе также должна включать в себя тема-рематический анализ текста и его заголовка (как важного элемента тема-рематической структуры текста). В некоторых случаях такой анализ может быть начат уже перед чтением текста, в частности, с определения типа заголовка (тематического, рематического, бинарного). По прочтении текста учащимся может быть предложено назвать конкретные элементы текста, развивающие заявленную в заглавии либо, напротив, эксплицитно не выраженную в нем тему текста. Элементы, относящиеся к реме текста, также должны быть идентифицированы как таковые и соотносены с рематической частью самого заголовка.

ВЫВОДЫ

Комплексная и систематическая работа с заголовком, выстроенная с опорой на фундаментальные свойства текста и, в частности, его взаимоотношения с заголовком, в состоянии не только облегчить понимание каждого отдельного иноязычного текста, но и способствовать развитию навыков антиципации и оперативной корректировки изначальной гипотезы в ходе чтения, а также способности целостного восприятия текста и, как следствие, переносу навыков чтения на родном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Яшина Н.К. Лингвистика текста и перевод. Владимир: Владимирский государственный университет, 2013. 115 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 2-е. М.: Едиториал УРСС, 2004. 144 с.
4. Калыгулова С.Ш., Раззакова А.К. Методика работы с газетой – с заголовками // Вестник Ошского государственного университета. 2013. № 3. С. 30–32.
5. Свистелина К.С. Использование анализа газетных заголовков на уроках технического перевода // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 2. С. 148–150.
6. Тортунова И.А. Анализ языковых функций заголовков печатных СМИ как основа методики обучения базовым филологическим дисциплинам // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 3. С. 109–113.
7. Цараева Л.А. Особенности газетных заголовков как средства воспитания толерантности учащихся // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2011. С. 245–247.
8. Семенова Е.В., Тайлакова А.А. К вопросу об обучении лингвокультурной компетенции через заголовки британских газет // European Scientific Conference: сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Пенза: Наука и просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. С. 218–221.
9. Брега О.Н. Комплекс упражнений для обучения интерпретации и переводу газетных каламбуров-заглавий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 3. С. 9–13.
10. Арнольд И.В. Стилистика декодирования. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. 76 с.
11. Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование при восприятии информации в тексте // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря. Серия 1. 2016. № 1. С. 141–145.
12. Фатеева Н.А. Синтез целого: на пути к новой поэтике. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 352 с.
13. Вшивкова Т.В. Экспериментальное моделирование антиципации при понимании иноязычного текста //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4-1. С. 44–47.
14. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. М.: Наука, 1988. 156 с.
 15. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
 16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
 17. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск: Уральский университет, 1988. 232 с.
 18. Кржижановский С.Д. Страны, которых нет. М.: Радикс, 1994. 157 с.
 19. Сильман Т.И. Подтекст как лингвистическое явление // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1969. № 1. С. 84–90.
 20. Гаврилина Н.А. Текст как мотиватор символических значений образа (на материале малой прозы Г. Гессе) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2010. № 5. С. 174–177.
 21. Гей Н.К. Искусство слова: о художественности литературы. М.: Наука, 1967. 364 с.
 22. Богданова О.Ю. Заголовок как элемент текста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. Т. 13. № 1. С. 116–119.
- REFERENCES**
1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy: teoriya i praktika obucheniya yazykam* [New dictionary of methodical terms and concepts: theory and practice of languages training]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p.
 2. Yashina N.K. *Lingvistika teksta i perevod* [Text linguistics and translation]. Vladimir, Vladimirskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2013. 115 p.
 3. Galperin I.R. *Tekst kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic investigation]. 2nd ed. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 144 p.
 4. Kalygulova S.Sh., Razzakova A.K. Methods of working with newspaper – with headings. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 3, pp. 30–32.
 5. Svistelina K.S. The usage of analysis of the newspaper headlines at the lessons of technical translation. *Professionalnyy proekt: idei, tekhnologii, rezultaty*, 2012, no. 2, pp. 148–150.
 6. Tortunova I.A. Analysis of the Linguistic Functions of Print Media Titles as a Basis of Teaching Method of Philological Disciplines. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*, 2016, no. 3, pp. 109–113.
 7. Tsaraeva L.A. Specialities of newspaper titles as tolerance development means. *Aktualnye problemy sovremenogo obrazovaniya v usloviyakh dvuyazychiya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Vladikavkaz, Severo-Osetinskiy gosudarstvennyy universitet im. K.L. Khetagurova Publ., 2011, pp. 245–247.
 8. Semenova E.V., Taylakova A.A. On the problem of teaching linguiscultural competence through the headlines of the British newspapers. *European Scientific Conference: sbornik statey pobediteley III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Penza, Nauka i prosveshchenie (IP Gulyaev G.Yu.) Publ., 2017. Ch. 1, pp. 218–221.
 9. Brega O.N. Exercises for newspaper pun-based title interpretation and translation training. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 9–13.
 10. Arnold I.V. *Stilistika dekodirovaniya* [Decoding stylistics]. Leningrad, LGPI im. A.I. Gertsena Publ., 1974. 76 p.
 11. Feygenberg I.M. Probable prognosis in the process of the text information perception. *Professionalnaya biblioteka shkolnogo bibliotekarya. Seriya 1*, 2016, no. 1, pp. 141–145.
 12. Fateeva N.A. *Sintez tselogo: na puti k novoy poetike* [The synthesis of the whole: On the way towards new poetics]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2010. 352 p.
 13. Vshivkova T.V. Experimental modeling of anticipation while understanding foreign language text. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2015, no. 4-1, pp. 44–47.
 14. Zilberman L.I. *Lingvistika teksta i obuchenie chteniyu angliyskoy nauchnoy literatury* [Text linguistics and English scientific literature reading training]. Moscow, Nauka Publ., 1988. 156 p.
 15. Dobraev L.P. *Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya* [Semantic structure of a training text and problems of its understanding]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 176 p.
 16. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basic concepts of general psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p.
 17. Serova T.S. *Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professionalno-orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze* [Psycholinguistic and linguo-didactic aspects of foreign language vocationally-orientated reading training at the university]. Sverdlovsk, Uralskiy universitet Publ., 1988. 232 p.
 18. Krzhizhanovskiy S.D. *Strany, kotorykh net* [Countries, which there are not]. Moscow, Radiks Publ., 1994. 157 p.
 19. Silman T.I. Implied sense as a linguistic occurrence. *Nauchnye doklady vysshey shkoly. Filologicheskie nauki*, 1969, no. 1, pp. 84–90.
 20. Gavrilina N.A. Text as a motivator of symbolic meanings of an image (exemplified by short stories by H. Hesse). *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2010, no. 5, pp. 174–177.
 21. Gey N.K. *Iskusstvo slova: o khudozhestvennosti literatury* [The art of writing: about artistic merit of literature]. Moscow, Nauka Publ., 1967. 364 p.
 22. Bogdanova O.Yu. Title as a text part. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*, 2007, vol. 13, no. 1, pp. 116–119.

**THE WORK WITH A TEXT HEADING WHEN TEACHING READING
IN A FOREIGN LANGUAGE**

© 2018

N.A. Gridneva, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Linguistics,
cross-cultural communication and Russian as a foreign language
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: heading; text; teaching reading in a foreign language; anticipation, predictive capabilities.

Abstract: The paper studies the feasibility of efficient work with a text heading in the process of teaching reading in a foreign language. A heading is regarded as an important part of the text structure which ensures considerably its coherence, unity, and continuity and therefore affects immediately its proper comprehension and correct understanding. The necessity to develop intentionally the students' ability for the holistic comprehension of a text in a foreign language and the functionality of a heading itself, which determines considerably the understanding of a text as a complete and integrated one, emphasizes the significance of complex and consistent work with a text heading while teaching reading. The author offers certain forms of work with a text heading before, during and after reading. Before reading a text, the students should develop an adequate hypothesis, form some suppositions about the whole text content with due consideration of its heading and analyze its semantic structure through identifying keywords (as message elements). The work with a text heading during reading should be based on the identification and analysis of the elements of a lexical topical net which allows retracing text thematic progression, the development of its main idea, expressed in the text heading in some ways. After reading the text, the original hypothesis should be evaluated; the mistakes and their causes should be identified, the text topic-comment structure and the heading as an element of this structure should be analyzed.

ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ВУЗА

© 2018

Ю.Н. Егорова, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Общеобразовательные дисциплины»,
исполняющий обязанности декана факультета высшего образования

Ю.А. Генварева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Общеобразовательные дисциплины»
*Оренбургский институт путей сообщения –
филиал Самарского государственного университета путей сообщения, Оренбург (Россия)*

Ключевые слова: образовательное пространство; электронная образовательная среда; самостоятельная работа студента; информационные технологии; компетенции; модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда (Moodle).

Аннотация: Актуальность проведенного исследования обусловлена переходом высших учебных заведений на компетентностно-ориентированную модель обучения и поиском образовательными учреждениями средств, повышающих качество выпускаемых специалистов. В связи с тем, что аудиторная нагрузка уменьшена, необходимо пересмотреть формы и методы и организации самостоятельной работы студентов, чтобы в дальнейшем сформировать заложенные компетенции. В рамках данного исследования средством организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе выступает электронная образовательная среда. Оренбургским институтом путей сообщения электронная образовательная среда реализуется на базе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle). Авторы акцентируют возможности системы Moodle в реализации концепции «педагогики социального конструкционизма», предполагающей центральным звеном самостоятельную познавательную деятельность студента. Особенности организации самостоятельной работы средствами информационных технологий изложены на примере изучения дисциплины «Физика». Охарактеризована структура заполнения электронной образовательной среды. Приведены примеры методических приемов организации учебных занятий, используемых авторами при проведении исследования. Описаны такие формы работы, как лекция, практические занятия, лабораторные работы, лабораторные работы-проекты на основе виртуальных компьютерных и натуральных моделей, имеющих прикладную направленность. Самостоятельная работа выполняется студентами в разных звеньях процесса обучения: при получении новых знаний, их закреплении, повторении и проверке.

Представлены результаты экспериментального исследования, которое позволило оценить эффективность использования электронной образовательной среды в успешном конструировании содержательного компонента всеми участниками учебного процесса, в возможности представления результатов достижений студентами как в учебной, так и во внеучебной деятельности, осуществления педагогического контроля и мониторинга.

ВВЕДЕНИЕ

Современные технические вузы ориентированы на подготовку специалиста, соответствующего высоким требованиям производства, науки и общества в целом, что, в свою очередь, требует пересмотра организации, содержания, методик и технологий образовательного процесса в вузе. В статье 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» изложены требования о реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, что влечет изменение структуры образовательного процесса [1].

Подготовка высококвалифицированных специалистов железнодорожной отрасли в современных условиях требует ориентировать профессиональное образование на поиск и внедрение новых форм, методов организации образовательного процесса, в том числе и совершенствование самостоятельной работы студентов. Проблема организации самостоятельной работы студента в вузе является ключевой задачей в успешном овладении компетенциями будущим выпускником. Ученые предлагают различные подходы к организации образовательного процесса в вузе. Так, И.А. Зимняя подчеркивает, что компетентность – это проявляемое в деятельности, в решении человеком разнообразных социаль-

ных и профессиональных задач интегративное личностное качество; задачей высшего профессионального образования является формирование некоего целостного качества человека, его способности эффективно выполнять предусмотренную образовательной программой учебную, а затем профессиональную деятельность [2]. По мнению Г.В. Ерофеевой, цель формирования компетентностей выпускника технического вуза в соответствии с потребностями рынка может быть достигнута, если учебный процесс в вузе будет представлять совокупность составляющих: фундаментализации, гуманитаризации, демократизации, профессиональной направленности и информатизации обучения [3]. А.С. Сырчиков, В.Д. Паначёв видят инновационную роль компетентностного подхода в необходимости внедрения в систему образования новых организационно-экономических механизмов, обеспечивающих эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующих привлечению дополнительных средств; повышению качества образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения [4]. Л.А. Осьюм разработан алгоритм перехода к компетентностной модели подготовки специалиста [5]. Анализ европейского опыта позволяет сделать вывод о том, что педагоги также находятся в поиске новых форм и методов,

формирования компетенций. Так R. Schneider, J. Wildt предлагают уровневую модель формирования компетенций, заключающуюся в вовлечении обучающихся в исследовательскую деятельность [6; 7].

Учитывая условия, в которых протекает развитие современной молодежи, самоорганизованность является одним из важных факторов эффективности деятельности студентов на пути к становлению специалистами в той или иной области. Задача преподавателей высших учебных учреждений заключается в создании условий эффективной организации самостоятельной работы студентов при освоении учебных дисциплин, что является залогом их дальнейшей учебной и профессиональной самореализации [8–10].

Анализ состояния технического образования и уровня подготовки инженеров в России, проведенный Ю.П. Похолоковым, С.В. Рожковой, К.К. Толкачевой, показывает, что инженерное дело находится в состоянии стагнации, и лишь 15 % экспертов оценивают его как удовлетворительное [11]. В своей работе мы освещаем технологии электронного обучения, которые способны изменить подход к обучению и повысить интерес студентов к изучению дисциплин и к будущей профессии. Профессиональная деятельность на железной дороге предъявляет повышенные требования к личности, к профессионально важным качествам, определяющим успешность труда и самореализацию инженера путей сообщения [12; 13].

Электронное обучение имеет широкий спектр возможностей для внедрения в сферу высшего образования. Технологии электронного обучения успешно применяются для заочной формы обучения; другая, не менее востребованная форма обучения – это программы дополнительного образования и дистанционные формы обучения. Реализуя технологии электронного обучения для студентов очной формы обучения в железнодорожном университете, мы рассматриваем их как эффективное средство организации самостоятельной работы [14].

В.В. Ларионов, Э.В. Поздеева, Н.Д. Толмачева, Э.Б. Шошин трактуют самостоятельную работу на основе информационных технологий как метод обучения в виде согласования взаимодополняющих видов деятельности – обучающей и учебно-поисковой, включающих оперативный мониторинг учебного процесса [15].

Более десяти лет в Оренбургском институте путей сообщения ведется работа по созданию и апробации электронной образовательной среды на базе Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Стратегия развития

направлена на обеспечение более 75 % дисциплин учебного плана электронными разработками. Используются различные модели электронной образовательной среды, предполагающие как обучение с поддержкой, так и смешанное и полное электронное обучение. Данная форма позволяет варьировать сочетания различных элементов курса. Преподаватель организует изучение материала в русле соответствия целям и задачам конкретных занятий.

Электронная образовательная среда позволяет организовать взаимодействие преподавателя со студентом в рамках не только аудиторной работы, но и внеаудиторной, обеспечивая эффективное сотрудничество при удаленном расположении субъектов образовательной деятельности. Система Moodle успешно реализует концепцию «педагогики социального конструкционизма», которая предполагает, что в центре образовательного процесса находится самостоятельная познавательная деятельность студента. Следует отметить, что преподаватель выполняет при этом еще и роль наставника, партнера в исследовательской, познавательной деятельности студента. Деятельность преподавателя при этом должна базироваться на подходах и принципах (проектирования) информационной среды электронного обучения и ее структурных компонентов [16]. Возможности, которые предоставляются пользователям Moodle, можно сгруппировать по ролям (таблица 1) [17].

Цель работы – рассмотрение электронной образовательной среды как средства организации самостоятельной работы студента железнодорожного вуза, анализ форм занятий, которые могут быть реализованы с использованием электронной образовательной среды, предложение методических приемов организации самостоятельной работы студентов.

АНАЛИЗ ФОРМ ЗАНЯТИЙ, ОРГАНИЗОВАННЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Проанализируем все формы занятий, которые могут быть организованы с использованием электронной образовательной среды, основываясь на методической системе самостоятельной работы студентов по физике [18].

Посредством использования электронного курса изменяется подход к подаче лекционного материала. Материал к лекции можно разместить в электронной образовательной среде в виде презентации, видеоролика по данному материалу, что особенно актуально в рамках учебной дисциплины «Физика». Недостаточность лабораторного и демонстрационного оборудования,

Таблица 1. Возможности Moodle в образовательном процессе вуза

Роль	Возможности
Студенты	Изучают материал электронной образовательной среды в любое время; выбирают индивидуальный темп освоения знаний. Большое количество разнообразных заданий, предлагаемых для самостоятельной работы
Преподаватели	Структурируют, составляют материал по дисциплине. Определяют последовательность изучения разделов и тем. Совершенствуют методику преподавания дисциплины исходя из результатов освоения материала студентами, тем самым устанавливают обратную связь со студентами
Администрация	Контролирует работу преподавателя и студента в освоении дисциплины. Возможность получения реальных результатов работы

а также сложность и трудоемкость демонстрации опытов по физике в аудитории в полной мере компенсируются возможностями, которые открываются в электронной образовательной среде. Еще одним достоинством электронной среды является то, что студент имеет постоянный доступ к материалам и может обращаться к ним в любое удобное для него время. В связи с использованием электронных ресурсов изменяется и структура лекционного занятия. Студент самостоятельно изучает материал, а преподаватель в ходе лекции отвечает на вопросы студентов, которые у них возникли в ходе изучения материала, поясняет наиболее сложные и непонятные положения и теории либо создает проблемную ситуацию и рассматривает различные варианты протекания тех или иных процессов и явлений. Такой подход позволяет активизировать внимание студентов, позволяет повысить интерес к предмету, актуализировать исследовательскую позицию в изучении предмета.

На практических занятиях по физике необходимо углублять, детализировать, закреплять полученные на лекциях знания. Нельзя переоценить важность решения задач по физике на практических занятиях, где особую роль играют профессионально ориентированные задачи, которые повышают интерес к овладению будущей профессией. Решение физических задач выполняет обучающую функцию, то есть позволяет систематизировать полученные студентами знания, а также обогащает содержание и объем изученных понятий, устанавливает связи между различными понятиями. Развивающая функция практических занятий по физике состоит в формировании у студентов мыслительной деятельности, развитии образного и логического мышления, установления причинно-следственных связей, развитии исследовательских, творческих навыков. Воспитательная функция решения задач по физике формирует у студентов такие качества, как настойчивость, целеустремленность, усидчивость. Для реализации данных функций на практических занятиях также используется электронная образовательная среда. Материал строго структурирован по разделам, темам, что позволяет студенту легко ориентироваться в изучаемом материале, логически последовательно изучать материал. Для контроля освоения пройденного материала представлены задания, предусматривающие как развернутый ответ, так и задания с выбором ответа. Предусмотрен контроль по окончанию изучения раздела: студенты самостоятельно выполняют контрольные работы, сканируют и размещают их в электронном курсе, что позволяет преподавателю проверить работы студентов в реальном режиме времени, дать рекомендации и проконсультировать на форуме.

Выполнение лабораторных работ по физике является одной из важных форм самостоятельной работы студентов, поэтому необходимо задействовать как можно больше экспериментальных и творческих заданий. В ходе лабораторных занятий изучаются измерительные приборы, что особенно важно для студентов технического вуза, так как систематизируются и углубляются знания обучающихся, формируются умения в организации и проведении эксперимента. В лаборатории физики Оренбургского института путей сообщения используется как лабораторное оборудование для проведения лабораторных работ, так и виртуальный курс. Виртуаль-

ные лабораторные работы позволяют моделировать физические процессы, то есть изменять параметры, приближать их к работе в реальных условиях, создавать научно-исследовательские работы.

С.Н. Холодова рассматривает средства и методы, с помощью которых преподаватель оказывает адекватную помощь каждому студенту в его познавательной деятельности. По мнению С.Н. Холодовой, работу нужно организовывать таким образом, чтобы студенты в ходе самостоятельной работы осуществляли корректирующую обратную связь [19].

С использованием возможности компьютерных технологий в учебном процессе организуется обратная связь преподавателя и студента с помощью сети Internet, которая дает возможность консультировать студентов по решению задач в любое время. Большое значение придается созданию мотивационного настроения обучения данному предмету и активизации процесса обучения. Студенты принимают участие в олимпиадах по физике. Как отмечает С.Н. Холодова, «для обеспечения высокого мотивационного настроения студентов на занятиях необходимо обосновать цели изучения дисциплины, показать необходимость, полезность, значимость овладения знаниями и умениями решать задачи» [19, с. 74]. На лекционных и практических занятиях каждый студент регулярно проходит экспресс-контроль усвоенных знаний. Результаты контроля суммируются и отражаются в виде рейтинговой оценки. Мотивы самостоятельной работы приобретают еще большую значимость, когда текущие рейтинговые баллы становятся при соблюдении определенных условий основой для выведения экзаменационной оценки по курсу [19; 20].

Таким образом, электронная образовательная среда выступает эффективным средством организации самостоятельной работы студентов, реализуя концепцию самостоятельного обретения и поиска знаний в вариативном процессе решения педагогических задач. Специфика коммуникационного процесса между студентом и преподавателем высвечивает новую роль преподавателя как наставника, проводника знаний, партнера, направляющего, поддерживающего поисковую деятельность студента. Открытость электронной образовательной среды позволяет динамически конструировать содержательный компонент всеми участниками учебного процесса, представлять результаты достижений студентов как в учебной, так и во внеучебной деятельности, осуществлять педагогический контроль и мониторинг.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работу с использованием электронной образовательной среды при изучении дисциплины «Физика» было вовлечено 58 студентов 1-го курса очной формы обучения специальностей 23.05.03 Подвижной состав железных дорог, 23.05.04 Эксплуатация железных дорог, 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов, 23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей. Студенты изучали физику в 1-м и 2-м семестрах обучения. Общая трудоемкость дисциплины за 1 курс составила 288 часов, из них 108 часов отводилось на самостоятельное изучение разделов физики и 72 часа на подготовку к экзамену в 1–2-м семестрах.

Оценочными средствами самостоятельной работы студентов выступали средства регулярного контроля, размещенные в электронной образовательной среде, в виде выполнения индивидуальных заданий, контрольных работ, тестирования, защиты лабораторных работ, выполнения лабораторных работ-проектов, а также участие в конференциях и олимпиадах.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе исследования были разработаны методические приемы организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды для таких форм занятий, как лекция, практические занятия, лабораторные работы. Выделены возможности компьютерных технологий в образовательном процессе вуза, использование которых повышает качество подготовки выпускников.

В ходе изучения физики формировались компетенции ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3 (таблица 2).

Были выделены высокий, продвинутый, базовый и номинальный уровни освоения компетенций. Результаты, приведенные на рис. 1, позволяют проследить изменение уровня освоения компетенций в начале (правый столбец) и в конце семестра (левый столбец). Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что число студентов, находящихся на номинальном уровне, снизилось до нуля за счет перераспределения между базовым, продвинутым и высоким уровнем.

Уровни освоения компетенций:

– высокий: студент овладел элементами компетенции «знать», «уметь» и «владеть», может использовать полученные знания в решении профессиональных задач, проявляет творческие способности в применении знаний на практике;

– продвинутый: студент овладел элементами компетенции «знать» и «уметь», проявил полное знание программного материала по дисциплине, освоил основную рекомендованную литературу, обнаружил стабильный характер знаний и умений и проявил способности к их самостоятельному применению и обновлению в ходе последующего обучения и практической деятельности;

– базовый: студент овладел элементами компетенции «знать», проявил знания основного программного материала по дисциплине в объеме, необходимом для последующего обучения и предстоящей практической деятельности, изучил основную рекомендованную литературу, допустил неточности в ответе на экзамене, но в основном обладает необходимыми знаниями для их устранения при корректировке со стороны экзаменатора;

– номинальный: студент не овладел ни одним из элементов компетенции, обнаружил существенные пробелы в знании основного программного материала по дисциплине, допустил принципиальные ошибки при применении теоретических знаний, которые не позволяют ему продолжить обучение или приступить к практической деятельности без дополнительной подготовки по данной дисциплине.

Таблица 2. Перечень компетенций, формируемых при изучении физики

Код компетенции	Определение компетенции	Этапы формирования		
		Кол-во	№	Промежуточный/завершающий
ОПК-1	Способность применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования	2	1	Промежуточный
ОПК-2	Способность использовать знания о современной физической картине мира и эволюции Вселенной, пространственно-временных закономерностях, строении вещества для понимания окружающего мира и явлений природы	3	1	Промежуточный
ОПК-3	Способность приобретать новые математические и естественнонаучные знания, используя современные образовательные и информационные технологии	2	1	Промежуточный

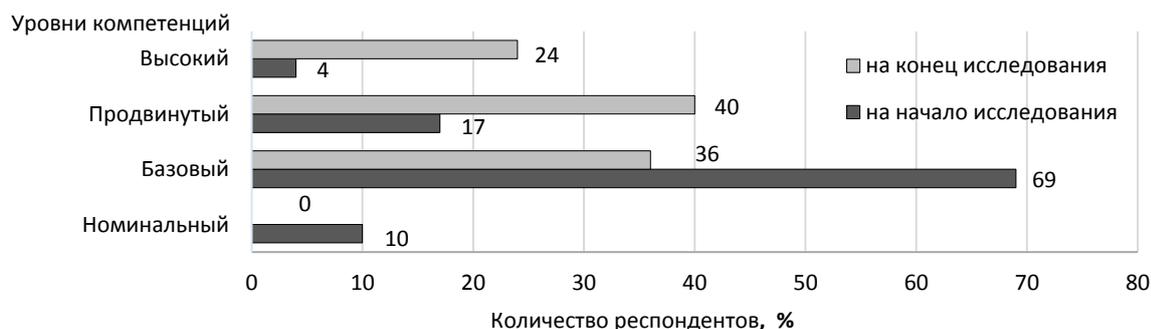


Рис. 1. Результаты сформированности компетенций

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование показало, что комплексное использование электронной образовательной среды в аудиторной и внеаудиторной работе, обеспечение текущего и итогового контроля, разнообразие и комплексность форм контроля и оценки, рассмотрение прикладной направленности учебного материала для предстоящей учебной и профессиональной деятельности повышают степень подготовленности студента, что свидетельствует о развитии самостоятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Российская газета. 2012. № 5976.
2. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
3. Ерофеева Г.В. Технический вуз и компетентностный подход // Наука и школа. 2008. № 2. С. 7–9.
4. Сырчиков А.С., Паначёв В.Д. Инновационная роль компетентностного подхода в техническом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2011. № 10. С. 46–48.
5. Осмук А.А. Алгоритм перехода к компетентностной модели подготовки специалиста // Философия образования. 2010. № 3. С. 127–134.
6. Schneider R. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? // Journal Hochschuldidaktik. 2009. № 2. P. 33–37.
7. Schneider R., Wildt J. Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung // Journal Hochschuldidaktik. 2007. № 2. P. 11–15.
8. Генварева Ю.А. Педагогический потенциал образовательной среды технического вуза в самореализации личности студента // Междисциплинарное взаимодействие в контексте подготовки специалистов железнодорожной отрасли. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 59–68.
9. Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А. Самореализация студента железнодорожного вуза в учебно-профессиональной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 2. С. 97–102.
10. Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А. Факторы и риски успешной самореализации студента в образовательном пространстве вуза // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 61–76.
11. Похолоков Ю.П., Рожкова С.В., Толкачева К.К. Уровень подготовки инженеров России. Оценка, проблемы и пути их решения // Проблемы управления в социальных системах. 2012. Т. 4. № 7. С. 6–14.
12. Митюкова И.В. Личностные особенности студентов железнодорожного вуза // Наука и инновации XXI века: материалы открытой окружной конференции молодых ученых. Сургут: СурГУ, 2004. Т. 2. С. 214–216.
13. Психология самореализации профессионала / под науч. ред. Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2012. 157 с.

14. Ефремова Е.П., Рыбакова Е.В., Алексеенко И.В. О некоторых возможностях реализации электронного обучения в образовательной среде технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 12. С. 77–80.
15. Ларионов В.В., Поздеева Э.В., Толмачева Н.Д., Шошин Э.Б. Организация самостоятельной работы бакалавров по физике в техническом университете // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 80–90.
16. Слепухин А.В. Использование принципов построения информационно-образовательной среды электронного обучения вуза для обоснования совокупности ее структурных компонентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 92–100.
17. Юрзинова И.Л., Незамайкин В.Н. Совершенствование образовательных технологий с использованием интернет-ресурсов в целях повышения качества научной работы студентов и аспирантов вузов // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2015. № 3. С. 127–136.
18. Купавцев А.В. Методическая система самостоятельной работы студентов по физике // Вестник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Серия: Естественные науки. 2009. № 1. С. 105–116.
19. Холодова С.Н. Совершенствование самостоятельной работы студентов в курсе «Практикум решения задач по физике» // Научный поиск. 2012. № 4.1. С. 74–75.
20. Романов А.М. Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде. М.: Элит, 2009. 344 с.

REFERENCES

1. Federal Law “Concerning education in the Russian Federation” dated the 29th of December 2012 N 273-FZ. *Rossiyskaya gazeta*, 2012, no. 5976.
2. Zimnyaya I.A. Competence and competency in the context of competency-based approach in education. *Uchenye zapiski natsionalnogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*, 2013, no. 4, pp. 16–31.
3. Erofeeva G.V. Technical University and Competence Approach. *Nauka i shkola*, 2008, no. 2, pp. 7–9.
4. Syrchikov A.S., Panachev V.D. Innovative role of competence approach in technical high schools. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki*, 2011, no. 10, pp. 46–48.
5. Osmuk A.A. An algorithm of transition to the competency-building model of specialist training. *Filosofiya obrazovaniya*, 2010, no. 3, pp. 127–134.
6. Schneider R. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? *Journal Hochschuldidaktik*, 2009, no. 2, pp. 33–37.
7. Schneider R., Wildt J. Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Journal Hochschuldidaktik*, 2007, no. 2, pp. 11–15.
8. Genvareva Yu.A. Pedagogical potential of the educational environment of a technical university within

- the self-fulfillment of a person of a student. *Mezhdistsiplinarnoe vzaimodeystvie v kontekste podgotovki spetsialistov zheleznodorozhnoy otrasli*. Ufa, Aeterna Publ., 2017, pp. 59–68.
9. Egorova Yu.N., Genvarева Yu.A. The railway university students' self-realization in academic and professional activity. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2016, no. 2, pp. 97–102.
 10. Egorova Yu.N., Genvarева Yu.A. Factors and risks of successful self-fulfillment of a student in the educational space of a university. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki*. Ufa, Aeterna Publ., 2016, pp. 61–76.
 11. Pokholkov Yu.P., Rozhkova S.V., Tolkacheva K.K. Level of engineers schooling in Russia. Estimation of problems and ways of solving them. *Problemy upravleniya v sotsialnykh sistemakh*, 2012, vol. 4, no. 7, pp. 6–14.
 12. Mityukova I.V. Personal characteristics of the students of a railways university. *Nauka i innovatsii XXI veka: materialy otkrytoy okruzhnoy konferentsii molodykh uchenykh*. Surgut, SurGU Publ., 2004, vol. 2, pp. 214–216.
 13. Fedosenko E.V., ed. *Psikhologiya samorealizatsii professional* [Psychology of Professional Self-realization]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2012. 157 p.
 14. Efremova E.P., Rybakova E.V., Alekseenko I.V. Some possibilities of e-learning realization for technical higher schools. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 12, pp. 77–80.
 15. Larionov V.V., Pozdeeva E.V., Tolmacheva N.D., Shoshin E.B. Formation of the learning environment for self-study bachelors in physics from the Technical University. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 6, pp. 80–90.
 16. Slepukhin A.V. Use of principles of creation of information environment of electronic training of higher education for justification of set of its structural components. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 4, pp. 92–100.
 17. Yurzinova I.L., Nezamaykin V.N. Improvement of educational technologies using online resources to enhance the quality of the scientific work of students and postgraduate students of universities. *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo*, 2015, no. 3, pp. 127–136.
 18. Kupavtsev A.V. Methodological system of the students' individual work in physics. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. N.E. Baumana. Seriya: Estestvennye nauki*, 2009, no. 1, pp. 105–116.
 19. Kholodova S.N. The improvement of the students' individual work during the course "Practicum on solving the tasks in physics". *Nauchnyy poisk*, 2012, no. 4.1, pp. 74–75.
 20. Romanov A.M. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya smysloobrazuyushchey motivatsii studentov vuza v informatsionno-obrazovatel'noy srede* [Pedagogical conditions for the formation of the meaning motivation of university students in the electronic educational environment]. Moscow, Elit Publ., 2009. 344 p.

THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF A STUDENT OF A RAILWAY UNIVERSITY

© 2018

Yu.N. Egorova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,

Head of Chair "General Education Disciplines", Deputy Dean of Faculty of Higher Education

Yu.A. Genvarева, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "General Education Disciplines"
Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University, Orenburg (Russia)

Keywords: educational space; electronic educational environment; individual work of a student; information technologies; competencies; Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle).

Abstract: The relevance of the study is caused by the transition of the higher education institutions to the competency-based model of teaching and the search by the educational institutions for the tools for improving the quality of the trained specialists. Considering that the teaching load is reduced, it is necessary to revise the forms and techniques of the organization of the students' individual work in order to develop formed competencies. Within this study, the electronic educational environment serves as a tool of the organization of the individual work of the students of a technical university. Orenburg Institute of Railways implements the electronic educational environment on the base of the modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle). The authors highlight the possibilities of Moodle system within the implementation of the concept of "the social constructionism pedagogy" suggesting the individual cognitive activity of a student to be its central core. The special aspects of the organization of the individual work using the information technologies are described on the example of learning the discipline "Physics". The authors characterize the structure of filling of the electronic educational environment and give the examples of the instructional techniques of the organization of learning activities used by the authors while carrying out the study. Such forms of work as the lecture, practical training, laboratory work, and laboratory project based on the virtual computer and full-scale models having practical application are described. Individual work is carried out by the students at various stages of learning: when acquiring new knowledge, reinforcing knowledge, reviewing and checking knowledge.

The paper contains the results of the experimental study that allowed evaluating the efficiency of the electronic educational environment application in the successful construction of the content component by all participants of the educational process, in the possibility of presenting the results of the achievements by the students both in the learning and extra-curricular activities, carrying out pedagogical control and monitoring.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2018

А.С. Ковалева, аспирант

Псковский государственный университет, Псков (Россия)

Ключевые слова: индивидуализация; субъектная индивидуализация; интеллект; теория множественного интеллекта; упражнение; обучение иностранному языку в неязыковых вузах.

Аннотация: В статье рассматривается применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера как один из способов учета субъектной индивидуализации в обучении иностранному языку на примере студентов нелингвистических направлений подготовки. Актуальность работы связана с поиском новых форм и методов обучения иностранному языку для достижения максимальной эффективности в условиях непрерывно растущих требований к уровню иноязычной коммуникативной компетенции современных выпускников неязыковых вузов.

Приводится краткое изложение теории множественного интеллекта, даются определения понятий «интеллект», «тип интеллекта», «тип интеллекта в контексте изучения иностранного языка».

В статье описывается предварительная фаза второго этапа экспериментальной работы, доказавшей эффективность применения концептуальных основ теории множественного интеллекта в процессе обучения иностранному языку. Результаты эксперимента, состоящего из трех этапов, были опубликованы в 2017 году, здесь автор подробно останавливается на предварительном анкетировании.

Приводится методика определения уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка. В основу методики положены идеи основателя теории множественного интеллекта о контекстности типов интеллекта, возможности их развития, составляющих интеллекта (инструменты, система записей, сеть помощников). Акцент делается на ведущей роли упражнения в формировании интеллекта, упражнение рассматривается как инструмент развития типов интеллекта.

По результатам проведенного анкетирования установлено, что уровни развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка зависят от частоты применения в учебном процессе упражнений, задействующих данные интеллекты, и личного отношения обучающихся к выполнению этих упражнений. Дисциплина «иностран- ный язык» имеет высокий потенциал в развитии вербально-лингвистического, межличностного и визуально-пространственного типов интеллекта.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе растут требования к уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции выпускников, что обусловлено реалиями жизни, где мы на каждом шагу сталкиваемся с элементами устной и письменной иноязычной речи. В этой связи возникает необходимость оптимизировать групповой учебный процесс для достижения максимальной эффективности в обучении иностранному языку в условиях ограниченного количества часов. Поиск наиболее эффективных методов преподавания и изучения иностранного языка часто обращает внимание исследователей на принцип индивидуализации в обучении. На наш взгляд, большой вклад в методику обучения иностранному языку может внести применение в обучении концептуальных основ теории множественного интеллекта (далее – ТМИ) Г. Гарднера как способ учета субъектной индивидуализации в образовательном процессе [1; 2].

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера была впервые опубликована в 1983 году, впоследствии она многократно переиздавалась. Согласно ТМИ, каждый человек имеет не единый интеллект, измеряемый тестами IQ, а «набор», состоящий из восьми типов интеллекта: логико-математический интеллект, визуально-пространственный интеллект, физико-кинестетический интеллект, музыкально-ритмический интеллект, межличностный или коммуникативный интеллект, внутриличностный интеллект, натуралистический интеллект, вербально-лингвистический интеллект [3; 4]. Все типы интеллекта (интеллекты) в разном соотношении при-

сутствуют в каждом человеке и задействуются в большей или меньшей степени при решении определенной проблемы, задачи, поэтому могут быть использованы для учета образовательного потенциала детей и взрослых [5]. Актуальность теории выражается в появлении у нее последователей, которые исследуют возможности ее применения в разных видах деятельности, выделяют и описывают новые типы интеллекта (например, моральный интеллект [6], когнитивный интеллект [7], эмоциональный интеллект [8] и т.д.). Кроме этого, Г. Гарднер продолжает работать над отдельными аспектами своей теории, открывая «новые горизонты» и публикуя в соавторстве с коллегами результаты своих трудов [9; 10].

Понятие «интеллект» в методике определяется как 1) общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей, в том числе и способностей к изучению языков, 2) система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения [11]. В рамках ТМИ в контексте дисциплины «иностран- ный язык» мы рассматриваем интеллект (тип интеллекта) как совокупность познавательных способностей, определяющих наиболее эффективный способ решения проблемы или создания продукта и являющихся основой для успешной деятельности, направленной на повышение иноязычной коммуникативной компетенции. Под продуктом учебной деятельности человека, изучающего иностранный язык, вслед за И.А. Зимней

мы понимаем совокупность усвоенных им языковых знаний и сформированных программ действий [12].

Экспериментальная работа по изучению механизмов применения ТМИ в процессе обучения иностранному языку проводилась нами на базе филиала Псковского государственного университета (далее – ПсковГУ) в г. Великие Луки с 2014 по 2017 год. Результаты исследования доказали, что учет типов интеллекта оказывает положительное влияние на качество обучения [13–15]. В рамках данной статьи рассмотрим подробно первую предварительную фазу второго этапа исследования – проведение анкетирования испытуемых и его интерпретацию.

Цель работы – изучение уровней развития типов интеллекта обучающихся в целом и уровней развития типов интеллекта в контексте дисциплины «иностранному языку» до начала экспериментального обучения.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В анкетировании приняли участие две параллельно обучающиеся группы первого курса инженерно-экономического факультета Великолукского филиала ПсковГУ общей численностью 24 человека, сформированные из студентов 3 лингвистических направлений подготовки – экономика (группа № 1), строительство и конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (далее – КТОМП) (группа № 2).

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Анкета на определение уровней развития типов интеллекта составлена с использованием следующих материалов:

- глаголы таксономии Б. Блума [16];
- задания по английскому языку для разных типов интеллекта авторов Н.С. Mitchell [17], L. Prodromou, P. Prodromou, A. Cowan [18], Н. Puchta, M. Rinvoluciri [19];
- выводы Г. Гарднера по теории множественного интеллекта и её применению в образовании, а именно о: 1) наличии у каждого индивида системы типов интеллекта; 2) составляющих интеллекта, который не ограничивается пределами тела человека, а также включает в себя его инструменты (бумагу, карандаш, компьютер), его систему записей (которые хранятся в папках, записных книжках, дневниках) и сеть его помощников (в нашем случае в качестве помощника мы рассматриваем учителя и УМК) [20, с. 33]; 3) существовании данных типов интеллекта в условиях контекстности; 4) возможности активизировать типы интеллекта в обучении тому или иному предмету [20, с. 38].

Анкетированным было предложено ответить на вопросы 3 блоков, баллы за ответы следовало занести в таблицу ответов в конце опросного листа.

Блок 1 представляет собой ряд вопросов и ставит своей задачей определить:

- социально-демографические условия: уточняет пол, возраст участника анкетирования, город, где обучался испытуемый;
- эффективность обучения иностранному языку в школе (общее отношение к изучению иностранного языка, оценка по предмету в аттестате);
- некоторые внешние составляющие интеллекта испытуемых (УМК, по которым изучался иностранный язык).

Задача блока 2 состоит в определении доминирующих и менее развитых типов интеллекта испытуемых в целом. Если абстрагироваться от контекстности, которой характеризуются типы интеллекта, представленный блок способствует получению общего представления о развитии типов интеллекта вообще, в повседневной жизни. Материалы данного блока представляют собой ряд утверждений, с которыми следует согласиться или опровергнуть их. Ответы разбиты на несколько вариантов, они оцениваются по пятибалльной шкале: А) Да – 4 балла; Б) Скорее да, чем нет – 3 балла; В) Затрудняюсь ответить – 2 балла; Г) Скорее нет, чем да – 1 балл; Д) Нет – 0 баллов. Приведем пример одного из заданий блока 2:

3. Визуально-пространственный интеллект (В-П)

- а) я легко ориентируюсь по карте;
- б) я хорошо рисую;
- в) я предпочитаю читать книги с большим количеством разнообразных картинок ...

Задача блока 3 – определение уровня развития интеллектов в контексте изучения иностранного языка. Согласно ТМИ, уровни развития одного и того же типа интеллекта в зависимости от контекста могут сильно различаться, третий блок дает возможность это проверить. По нашему мнению, само по себе изучение иностранного языка имеет потенциальные возможности с точки зрения развития таких типов интеллекта, как вербально-лингвистический (развитие видов речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование, письмо), межличностный (обучение иностранному языку – это обучение иноязычному общению), визуально-пространственный (работа с картинками, видеофильмами). Блок 3 позволяет выявить, насколько развиты эти и другие типы интеллекта, какие из них можно считать потенциально заложенными в дисциплине, то есть развивающимися на занятиях по иностранному языку без специальных, дополнительных усилий.

В третьем блоке представлены наиболее распространенные формулировки заданий и упражнений по иностранному языку, разделенные по соответствию типам интеллекта. Отметим значительную роль упражнений в структуре интеллекта. Кроме того, частота их применения косвенно характеризует учителя иностранного языка и УМК по иностранному языку в качестве помощников обучающегося, упражнения и задания также могут формировать систему записей изучающего иностранный язык. Главным же для нас в данном исследовании является то, что упражнение – это инструмент развития типов интеллекта. Приведем пример одного из заданий блока 3:

3. Визуально-пространственный интеллект (В-П)

- а) сопоставьте картинки и предложения;
- б) опишите картину;
- в) прочтите абзацы текста, составьте их в правильном порядке ...

Задания блока 3 оцениваются испытуемыми по трем показателям: А) частота (как часто используется инструмент), Б) личные предпочтения (насколько предпочтительно для человека применение данного инструмента), В) успешность (насколько эффективно использование данного инструмента в решении поставленной задачи). Баллы подсчитываются отдельно по каждому показателю, результаты заносятся в таблицу ответов.

Уровень развития типов интеллекта соответствует количеству баллов по показателю «успешность», поскольку на наш взгляд способность/неспособность выполнять определенные виды упражнений свидетельствует о хорошем или недостаточном развитии задействованных при этом типов интеллекта. Показатели «личные предпочтения» и «частота» выделены для того, чтобы получить возможность выявить причинно-следственные связи между этими категориями.

Блоки 2 и 3 содержат по 10 утверждений для каждого из 8 типов интеллекта, утверждения оцениваются по шкале от 0 до 4 баллов, что позволяет определить познавательные способности каждого типа у испытуемых в диапазоне от 0 до 40 баллов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Интерпретация результатов анкетирования проводилась по следующим пунктам:

1. Соотношение преобладающих типов интеллекта в группе; соотношение уровней развития типов интеллекта у каждого обучающегося в целом (блок 2);

2. Соотношение преобладающих типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка в группе; максимальные и минимальные показатели в группе; соотношение уровней развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка у каждого обучающегося (блок 3В);

3. Сравнение показателей пунктов 1 и 2;

4. Зависимость уровней развития интеллектов в контексте обучения иностранному языку испытуемых (блок 3В) от частоты использования типов интеллекта в процессе обучения (блок 3А) и личных предпочтений обучающихся в выборе упражнений (блок 3Б).

Опишем результаты исследования по выделенным пунктам.

1. Соотношение преобладающих типов интеллекта студентов группы № 1 (направление подготовки «Экономика») дает следующую картину: у большинства студентов преобладающими типами интеллекта являются логико-математический (42 %), внутриличностный (33 %) и вербально-лингвистический (17 %). Это вполне логично, так как перечисленные типы интеллекта, на наш взгляд, являются базовыми для будущих экономистов. Результаты группы № 2 (направления подготовки

«Строительство» и «КТОМП») указывают на преобладание визуально-пространственного (37 %) и логико-математического (42 %) типов интеллекта. С нашей точки зрения, это довольно любопытно, поскольку мы здесь видим, как преобладающие типы интеллекта могут обуславливать выбор будущей профессии.

Сравнивая гистограммы развития типов интеллекта студентов, можем отметить, что определенных закономерностей не прослеживается. В некоторых случаях уровни развития интеллектов сильно различаются, в других резких перепадов нет. Наиболее часто встречается смешанная картина, где один или несколько интеллектов преобладают или западают, остальные находятся в пределах среднего значения.

2. Диаграмма результатов блока 3В «Преобладающие типы интеллекта в контексте изучения иностранного языка» показывает, что у 50 % анкетированных (по данным обеих групп) в изучении интересующего нас предмета преобладает вербально-лингвистический интеллект. Это подтверждает наше предположение о том, что вербально-лингвистический интеллект является изначально «заложеным» в дисциплине, что справедливо, ведь однокоренное слово «лингвистика» толкуется как «наука, изучающая языки», на уроках по этому предмету часто нужно писать, читать, говорить, запоминать и учиться употреблять лексические единицы, то есть задействовать вербальные и лингвистические способности.

Рис. 1 показывает уровень развития вербально-лингвистического типа интеллекта в контексте изучения иностранного языка всех испытуемых. Столбцы обозначены заглавными буквами «С» (Студент) и порядковыми номерами участников анкетирования, высота столбцов обозначает уровень развития в баллах (шкала на рисунке слева). Показатели расположены в диапазоне от 9 (минимум) до 31 (максимум), среднее значение по двум группам – 22 балла.

Наличие у некоторых испытуемых показателей «ниже среднего» (38 %) мы объясняем большим количеством оценок «3» по иностранному языку в аттестате (44 %). Студенты № 5, № 13, № 23 имеют низкий уровень развития вербально-лингвистического интеллекта (9, 11 и 11 баллов) по причине недостаточной частоты его применения в процессе обучения (10, 15 и 17 баллов соответственно), поскольку показатели личного

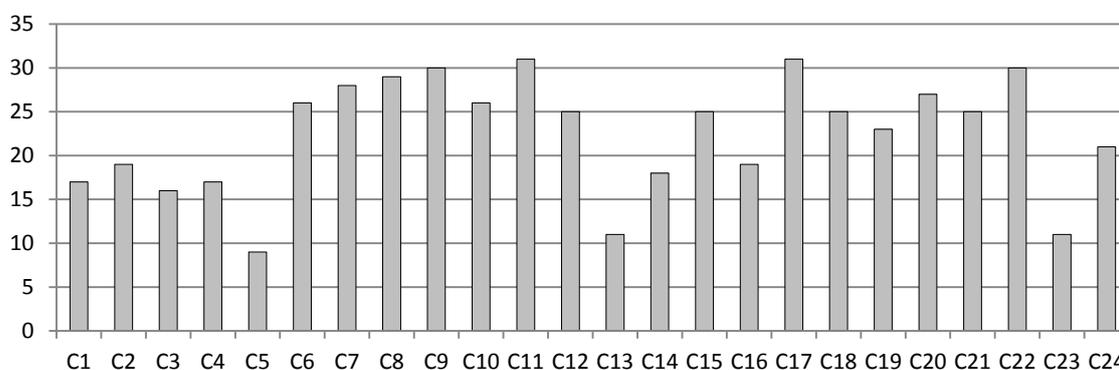


Рис. 1. Уровни развития вербально-лингвистического типа интеллекта студентов в контексте изучения иностранного языка

отношения к выполнению задания (в порядке следования – 20, 21, 20 баллов), а также уровни развития вербально-лингвистического типа интеллекта студентов вне контекста (23, 25, 21 балл) находятся на средней отметке.

В отношении студентов № 1, № 2, № 3, № 4, № 14, № 16 наблюдается иная картина, где причиной низкого развития интеллекта этого типа мы считаем низкий уровень заинтересованности в выполнении упражнений, его задействующих (блок ЗБ, личное отношение). В порядке следования результаты студентов за ответы на вопросы блока ЗБ выглядят следующим образом: 10, 14, 13, 16, 9, 14 баллов. Негативное личное отношение к выполнению заданий на вербально-лингвистический интеллект свидетельствует о низком уровне развития этого интеллекта в целом (17, 19, 16, 17, 13, 19 баллов соответственно). Приведем строку из таблицы ответов студента № 14 (табл. 1).

Исходя из таблицы 1, можем установить следующие причинно-следственные связи: уровень развития вербально-лингвистического типа интеллекта в контексте изучения иностранного языка – ниже среднего (18); частота использования этого типа интеллекта в процессе обучения достаточно высока (27); личное отношение находится на очень низком уровне (9). Следовательно, причиной низкого уровня развития вербально-лингвистического типа интеллекта является личностное неприятие подобных форм и методов работы, обусловленное врожденными качествами человека (о чем также свидетельствует низкий уровень вербально-лингвистического типа интеллекта в целом, это также указывает на врожденные задатки). Однако благодаря интенсивному развитию вербально-лингвистического интеллекта с помощью упражнений по иностранному языку (частота – 27 баллов), он смог подняться почти до среднего уровня (18 баллов).

Интересно, что согласно данным анкетирования, как раз студенты, имеющие низкий уровень вербально-лингвистического интеллекта, имеют низкую оценку по предмету, а 4 человека, имеющие в аттестате «5» по иностранному языку, являются обладателями максимальных уровней развития вербально-лингвистического типа интеллекта (студент № 9 – 30 баллов, студент № 11 – 31 балл, студент № 17 – 31 балл, студент № 22 – 30 баллов). Это означает, что стандартные формы контроля по иностранному языку в школе оценивают все-таки в большей степени развитие вербально-лингвистического интеллекта, как следствие, высоко развитый интеллект данного типа обуславливает высокие оценки по предмету «иностранному языку». Стоит, однако, отметить, что высокая оценка по иностранному языку далеко не всегда означает, что человек сможет полноценно осуществлять коммуникацию с носителями языка. А это значит, что необходимо уделять равное внимание развитию других типов интеллекта, что не всегда происходит.

Исследования также показали, что достаточно высокий процент анкетированных имеет средний или высокий уровень развития визуально-пространственного интеллекта (90 %) и межличностного интеллекта (70 %) в контексте изучения иностранного языка. Из этого можно сделать следующий вывод: данные типы интеллекта на уроках по иностранному языку действительно интенсивно задействуются и развиваются, а значит, мы можем констатировать высокий развивающий потенциал дисциплины «иностранному языку». При условии соблюдения всех принципов, целей формирования иноязычной коммуникативной компетенции, дисциплина «иностранному языку», на наш взгляд, включает в себе потенциальное развитие, по крайней мере, трех типов интеллекта: вербально-лингвистического, межличностного, визуально-пространственного. Корректно организованный образовательный процесс по иностранному языку будет способствовать повышению уровня перечисленных интеллектов. Помимо этого, если преподаватель осознает развивающую ценность дисциплины, он может также повысить уровень всех типов интеллекта путем специального подбора упражнений, что в полной мере будет реализовывать развивающий потенциал дисциплины. Добавим, что, к нашему удивлению, 30 % анкетированных имеет низкий уровень развития межличностного интеллекта по причине низкой частотности использования упражнений данного типа на занятиях. На наш взгляд, это является недопустимым, поскольку здесь мы наблюдаем результат неправильно организованного процесса обучения иностранному языку, где реализуется принцип коммуникативной направленности в обучении.

3. Сравнение диаграмм пунктов 1 и 2 показывает, что показатели одной и той же группы испытуемых принципиально отличаются. Таким образом, мы наблюдаем, что уровни развития типов интеллекта одних и тех же людей в зависимости от контекста различны.

Отметим, что, с небольшими исключениями, гистограммы всех испытуемых дают похожий результат: наблюдается недостаточное развитие некоторых типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка по сравнению с развитием интеллектов вне контекстов.

4. Так почему же так получается, что исходный показатель интеллекта находится на высоком уровне, а применение его в обучении дает низкий показатель успешности? На наш взгляд, это зависит от двух моментов: частоты использования упражнений, задействующих те или иные типы интеллекта в учебном процессе (тренировка), и личных предпочтений обучающихся к используемым приемам. Предположим, например, что учитель часто задействует музыкально-ритмический интеллект обучающихся, но ученик просто не любит петь (нет слуха, голоса, по другой причине). С высокой долей вероятности развитие данного интеллекта будет происходить долго и трудно. В другом

Таблица 1. Результаты ответов студента № 14

Вербально-лингвистический тип интеллекта	
1) Уровень развития типа интеллекта	13
2) Частота использования типа интеллекта на занятиях по иностранному языку	27
3) Личное отношение к использованию типа интеллекта на занятиях по иностранному языку	9
4) Уровень развития типа интеллекта в контексте изучения иностранного языка	18

случае, если музыкально-ритмический интеллект развит хорошо, но не задействован или редко применяется в учебном процессе, обучающийся не сможет существенно повысить его уровень. Таким образом, наиболее благоприятные условия для учебного процесса зависят от частоты применения интеллекта и личных предпочтений учащихся.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В заключение проведенного анализа результатов анкетирования, можем сделать следующие выводы:

1) исследование подтвердило выводы Гарднера о том, что уровни развития типов интеллекта сильно отличаются в зависимости от контекста повседневной жизни и в условиях организации образовательного процесса по иностранному языку; для эффективного применения ТМИ в обучении необходимо рассматривать типы интеллекта обучающихся в контексте изучаемого предмета;

2) дисциплина «иностраный язык» имеет высокий потенциал в развитии вербально-лингвистического, межличностного и визуально-пространственного типов интеллекта при условии соответствия организации учебного процесса целям обучения иностранному языку;

3) несмотря на то, что цели обучения иностранным языкам сформулированы в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции и становления основных черт вторичной языковой личности, до сих пор не все образовательные учреждения реализуют коммуникативный подход в обучении иностранному языку;

4) уровни развития типов интеллекта в контексте изучения иностранного языка зависят от частоты применения в учебном процессе упражнений, задействующих данные интеллекты, и личного отношения обучающихся к выполнению этих упражнений.

Таким образом, описанная методика позволяет получить актуальные данные об уровнях развития типов интеллекта в целом и в контексте изучения иностранного языка, а также выявить причины их недостаточного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2 изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 610 с.
3. Gardner H. Multiple Intelligence: The Theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
4. Gardner H. Are there additional Intelligences? The case for the Naturalist Intelligence. Cambridge: President and Fellows of Howard College, 1995. 195 p.
5. Barrington E. Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help // Teaching in Higher Education, 9. London: Carfax Publishing Ltd, 2004. P. 421–434.
6. Boss J. The autonomy of moral intelligence // Educational Theory. 2005. Vol. 44. № 4. P. 399–416.
7. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. № 3. P. 234–238.

8. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. № 1. P. 507–536.
9. Chen J., Moran S., Gardner H. Multiple intelligences around the world. New York: Jossey-Bass, 2009. 408 p.
10. Gardner H. Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books, 2006. 300 p.
11. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
13. Ковалева А.С. Применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера в разработке современных УМК по английскому языку // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: сборник материалов II международной научно-практической конференции. Псков: Логос, 2016. С. 122–136.
14. Ковалева А.С. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: сборник материалов I международной научно-практической конференции. Псков: Логос, 2015. С. 215–227.
15. Ковалева А.С. Роль субъектной индивидуализации в повышении уровня владения иностранным языком на нелингвистических направлениях подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4. С. 29–35.
16. Bloom B.S. Taxonomy of education objectives: the classification of education goals: handbook i, cognitive domain. New York: Longman, 1956. 207 p.
17. Mitchell H.Q. New Yippee! Austin: MM Publications, 2012. 116 p.
18. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. Flash on English. Recanati: ELI Publishing, 2011. 144 p.
19. Puchta H., Rinvolucri M. Multiple Intelligence in EFL. London: Helbling Languages, 2005. 158 p.
20. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И. Д. Вильяме, 2007. 512 с.

REFERENCES

1. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign speech]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 223 p.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 610 p.
3. Gardner H. *Multiple Intelligence: The Theory in practice*. New York, Basic Books Publ., 1993. 304 p.
4. Gardner H. *Are there additional Intelligences? The case for the Naturalist Intelligence*. Cambridge, President and Fellows of Howard College Publ., 1995. 195 p.
5. Barrington E. Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9. London, Carfax Publ. Ltd, 2004, pp. 421–434.
6. Boss J. The autonomy of moral intelligence. *Educational Theory*, 2005, vol. 44, no. 4, pp. 399–416.

7. Brody N. What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 234–238.
8. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 2008, vol. 59, no. 1, pp. 507–536.
9. Chen J., Moran S., Gardner H. *Multiple intelligences around the world*. New York, Jossey-Bass Publ., 2009. 408 p.
10. Gardner H. *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Basic Books Publ., 2006. 300 p.
11. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New glossary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, Ikar Publ., 2009. 448 p.
12. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of foreign language teaching at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 222 p.
13. Kovaleva A.S. Application of G. Gardner's theory of multiple intelligence to writing of contemporary English textbooks. *Yazyk i kultura v bilingvalnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pskov, Logos Publ., 2016, pp. 122–136.
14. Kovaleva A.S. Individualization of foreign language teaching in non-linguistic universities. *Yazyk i kultura v bilingvalnom obrazovatelnom prostranstve: sbornik materialov I mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pskov, Logos Publ., 2015, pp. 215–227.
15. Kovaleva A.S. The role of subjective individualization in improving the second language skills of students from non-linguistic specialties. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 4, pp. 29–35.
16. Bloom B.S. *Taxonomy of education objectives: The classification of education goals: handbook i, cognitive domain*. New York, Longman Publ., 1956. 207 p.
17. Mitchell H.Q. *New Yippee!* Austin, MM Publ., 2012. 116 p.
18. Prodromou L., Prodromou P., Cowan A. *Flash on English*. Recanati, ELI Publ., 2011. 144 p.
19. Puchta H., Rinvolucri M. *Multiple Intelligence in EFL*. London, Helbling Languages Publ., 2005. 158 p.
20. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta* [Structure of the mind: the theory of multiple intelligence]. Moscow, I. D. Vilyams Publ., 2007. 512 p.

DETERMINATION OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE INTELLIGENCE TYPES IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

© 2018

A.S. Kovaleva, postgraduate student
Pskov State University, Pskov (Russia)

Keywords: individuation; subject individuation; intelligence; multiple intelligence theory; exercise; foreign language teaching in non-linguistic universities.

Abstract: The paper considers the application of Gardner's multiple intelligence theory as one of the methods to introduce the subject individuation while teaching foreign language to non-linguistic students. The importance of the study is caused by the search for the new forms and methods of teaching a foreign language to achieve maximum efficiency within the constantly increasing requirements to the level of the foreign language communicative competence of graduates from non-linguistic universities.

The author presents the survey of the multiple intelligence theory and gives the definitions of the concepts of "intelligence", "intelligence type", "intelligence type in the context of learning a foreign language".

The paper describes the preliminary phase of the second stage of the experimental work which has proved the efficiency of application of the conceptual foundations of the multiple intelligence theory to teaching a foreign language. The results of the three-stage experiment were published in 2017; in the current work the author analyzes the preliminary questionnaire survey.

The paper presents the technique of determination of the levels of development of the intelligence types in the context of learning a foreign language. The technique is based on the ideas of the author of multiple intelligence theory about the contextuality of intelligence types, the opportunity for their development, the intelligence constituents (tools, record system, and assistants network). The emphasis is made on the leading role of an exercise in the intelligence formation; an exercise is considered as a tool for the development of the intelligence types.

Based on the results of the survey conducted, it is determined that the levels of development of the intelligence types in the context of learning a foreign language depend both on the frequency of application to the learning process of the exercises involving these intelligence types and on the personal attitude of the students to these exercises. The "Foreign Language" discipline has a high potential for the development of verbal-linguistic, interpersonal and visual-spatial types of intelligence.

ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

© 2018

Т.С. Орлова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Детская школа искусств № 8, Волгоград (Россия)

Ключевые слова: жанровый подход; реализация жанрового подхода; восприятие музыки; творчество; музыкальная деятельность; образовательный процесс; музыкально-теоретические дисциплины; музыкально-исторические дисциплины; музыкально-исполнительская деятельность.

Аннотация: Жанровый подход, как средство творческого развития учащихся детских музыкальных школ, исключительно важен как для композиторской, исполнительской, так и для педагогической музыкальной практики, и это подтверждает необходимость его реализации. В слушательской деятельности учащихся восприятие жанрового содержания способствует глубокому проникновению в авторский замысел и соотнесению его с собственной формирующейся системой ценностей. В музыкально-исполнительской деятельности учащихся реализация жанрового подхода, как средства творческого развития детей, способствует художественно полноценной и грамотной интерпретации музыкального текста, служит своеобразным средством оценки адекватности отбора разнообразных технических приемов, репрезентирующих данный жанр.

В статье раскрыто значение реализации жанрового подхода к организации восприятия музыки в учебном процессе детской музыкальной школы. Объяснено, что жанровый подход способствует формированию у учащихся знаний о жанрах, навыков слышания и осознания жанровой семантики в музыке, пониманию эстетической природы музыкального искусства и в конечном итоге позволяет детям активно развиваться в творческом направлении.

Обоснована актуальность применения категории жанра при освоении основных видов музыкальной деятельности учащихся детских музыкальных школ. Выявлен педагогический потенциал жанрового подхода как методологической основы решения проблем освоения музыкального искусства.

Доказана необходимость единой целевой установки, на основе которой преодолевается технологическая направленность преподавания музыкально-теоретических, музыкально-исторических и музыкально-исполнительских дисциплин, – установки на феномен музыкального произведения.

Предложены основные пути, обеспечивающие эффективную реализацию жанрового подхода к организации восприятия музыки как средства творческого развития учащихся детских музыкальных школ.

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшей задачей художественного, и в частности музыкального, образования сегодня является создание таких условий, при которых становится возможным раскрытие творческого потенциала формирующейся личности. Детские музыкальные школы (далее – ДМШ), являясь неотъемлемой частью системы дополнительного музыкального образования в нашей стране, представляют собой одно из таких условий. В процессе занятий в ДМШ учащиеся не только получают знания о фундаментальных категориях музыкального искусства и овладевают исполнительскими умениями и навыками, но и приобретают необходимый для творческой реализации опыт художественного освоения мира.

Развитие творческого потенциала учащихся, как и приобретение ими необходимых знаний, умений и навыков, происходит в различных видах музыкальной деятельности, обладающей, по словам исследователя в сфере профессионального музыкального образования Е.Р. Сизовой, своей спецификой. Эта специфика предполагает постоянное взаимодействие с системой музыкальных звуков [1] и имеет в своей основе восприятие и освоение музыкальной информации.

Связывая музыкальную деятельность с видом творчества, исследователь подчеркивает, что самореализация представляет одну из важнейших потребностей личности. При этом проявляется функциональная направленность на сам процесс деятельности, что вызывает эстетические чувства. Поскольку музыкальная деятельность и музыкальное творчество связаны с особенностями протекания психических процессов восприятия, исполнения и сочинения музыки, то музыкальная информация, заложенная в музыкальном произведении, передается в рамках коммуникативного процесса. Этот процесс выстраивается в последовательности «сочинение – исполнение – восприятие».

Обращаясь к основным содержательным особенностям образовательной деятельности в ДМШ и предлагая пути развития творческого потенциала учащихся, отметим следующее. Одним из важнейших аспектов в содержании музыкального образования на современном этапе является умение воспринимать музыкальные произведения разных жанров, эпох и стилей, когда каждая разновидность музыкального жанра требует от воспринимающего появления так называемого экстрамузыкального стимула, способного «выводить» воображение слушателя за физические границы произведения [2].

Музыкальная школа на современном этапе развития нуждается в разработке инновационных подходов, которые не только позволили бы учащимся пассивно воспринимать и усваивать разножанровые музыкальные произведения, получать знания о них, приобретать умения и навыки их исполнения, но и способствовали более активному развитию творческого потенциала детей. К числу таких подходов относится жанровый подход к организации восприятия музыки как один из ведущих видов музыкальной деятельности в ДМШ. Он не только позволяет учащимся получать знания о жанрах, слышать и понимать жанровую семантику в музыкальных произведениях, но и способствует более осознанному

восприятию эстетической природы музыкального искусства, что благоприятствует активному творческому развитию детей.

Сущность жанрового подхода состоит в изучении учебного музыкального материала в ДМШ с жанровых позиций, выявлении в каждом музыкальном произведении типичных черт, репрезентирующих данный жанр. Следует отметить, что в педагогике музыкального образования на современном этапе накоплен значительный опыт обучения музыкальному искусству на жанровой основе. В этом случае изучение и освоение музыкального жанра происходит посредством выявления его стабильных признаков и осуществляется на основе таких жанров, как песня, танец, марш, с акцентом в первую очередь на их типичном эмоциональном содержании [3; 4].

В то же время необходимо подчеркнуть, что все программы, в той или иной степени реализующие жанровый подход, относятся к сфере общего музыкального образования, в то время как область дополнительного музыкального образования в решении данного вопроса задействована недостаточно активно [4; 5].

Принимая во внимание, что ДМШ должна воспитывать не только грамотных любителей музыки, но и будущих профессионалов [6], в музыкально-образовательном процессе учащиеся должны стремиться овладевать фундаментальными категориями искусства, в том числе категорией жанра. Следует отметить, что в последние годы в образовательную деятельность ДМШ постепенно внедряются элементы жанрового подхода, но в качестве одного из целевых методологических ориентиров он не разрабатывался. Соответственно, и система конкретных методик, реализующих жанровый подход в образовательной практике ДМШ, пока не становилась предметом специального научного исследования.

Следует подчеркнуть, что реализация жанрового подхода в педагогике дополнительного музыкального образования должна происходить не только теоретически, но и практически, охватывая разные виды музыкально-творческой деятельности учащихся.

Цель работы – обоснование необходимости введения жанрового подхода в учебный процесс детской музыкальной школы в разных видах деятельности на примере музыкально-исполнительских, музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учитывая, что с восприятия начинается акт музыкального познания [7–9], именно данный вид музыкальной деятельности является стержнем для объединения разнородных элементов музыкально-образовательного процесса в единое целое в ходе реализации жанрового подхода как средства творческого развития учащихся ДМШ. Следовательно, именно восприятие является необходимым условием эффективности и качества реализации жанрового подхода в любом виде музыкальной деятельности учащихся. Так, в музыкально-исполнительской деятельности учащихся ДМШ, которая реализуется в условиях музыкально-исполнительских дисциплин («Музыкальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестр», «Аккомпанемент»), этап восприятия обеспечивает художественно полноценную и грамотную интерпретацию музыкального текста.

Кроме того, данный этап служит своеобразным средством оценки адекватности отбора разнообразных технических приемов, репрезентирующих данный жанр. В слушательской деятельности учащихся активное жанровое восприятие содержания способствует глубокому проникновению в авторский замысел и соотношению его с собственной формирующейся системой ценностей.

Следует отметить, что восприятие музыки, как основа для реализации жанрового подхода в ДМШ, происходит в первую очередь в процессе накопления музыкальных знаний, аналитических навыков и творческих заданий, в курсе музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин («Сольфеджио», «Музыкальная литература»). Вместе с тем недостаточная координация между содержательной стороной музыкального искусства и формально-технологической стороной обучения в ДМШ становится одной из важных проблем, возникающих в процессе изучения этих дисциплин. Установка на музыкальную ткань, а не на передаваемые ею эмоции и образное содержание (часто необходимая в условиях узкопрофессиональной музыкальной подготовки) имеет опасность одностороннего технологического подхода к изучению предметов музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов.

Следует подчеркнуть, что дисциплины «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» в образовательном процессе ДМШ призваны комплексно развивать общие и музыкальные способности учащихся. При этом происходит расширение системы их знаний о музыкальном искусстве, формирование ценностных ориентаций, овладение средствами музыкального языка и анализа музыкального текста. Поэтому основное внимание в процессе изучения сольфеджио традиционно уделяется технологической стороне обучения, что обеспечивает формирование музыкально-слуховых представлений в конкретных видах учебной деятельности (музыкальный диктант, слуховой анализ и т. д.) [10–12]. Однако на начальных этапах музыкального обучения (в отличие от системы среднего и высшего профессионального музыкального образования, где слуховые представления развиваются, как правило, автономно), необходимо комплексно подходить к развитию музыкального слуха как специальной музыкальной способности. В настоящее время существует обширный теоретический и методический материал, позволяющий посредством разнообразных методов и приемов развивать музыкальный слух – через аудиовизуальное восприятие музыки, в игровых заданиях, в процессе движения, пения, разнообразной музыкально-творческой деятельности [11; 13].

Следует выделить такие творческие формы работы, как пение, исполнение музыкальных произведений, связанных с литературным текстом и призванных создавать такие условия, при которых учащиеся легче понимают содержание музыкального материала. В свою очередь, это ведет к развитию психологических механизмов восприятия музыки. Ю.Б. Алиев отмечает: «С точки зрения психолого-педагогической, восприятие можно определить как отражение и становление музыкального образа в эстетическом сознании ребенка; процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения, восприятия его нравственно-

эстетического содержания» [14, с. 14]. Все эти процессы как раз и инициируются пением, если преподаватель не превращает урок сольфеджио в узкопрофессиональный тренаж, а на первое место ставит умелый подбор певческого репертуара, учитывает специфику диапазона детских голосов, стремится к динамичной и интересной форме проведения занятия.

Следует отметить, что детское восприятие ориентировано в основном на исполнительские средства – темп, динамику, тембр, артикуляцию, фразировку, тогда как мелодико-ритмические и жанровые компоненты значат для них намного меньше [15]. При построении образа это приводит к фрагментарности восприятия, когда объекты деятельности предстают состоящими из отрывков. Лишь постепенно, в ходе развития детской психики приверженность к фрагментарности уступает место стремлению к систематизации, лежащей в основе того или иного процесса. В музыкальном искусстве этот этап отмечен увеличивающейся способностью классифицировать музыку как соответствующую жанру или стилю. При этом происходит заметное улучшение результатов в тех заданиях, которые требуют восприятия и памяти в рамках, соответствующих определенной культурной норме, жанровому контексту.

Следует также подчеркнуть, что традиционно обучение ведется с отрывом от исполнительских аспектов, в результате чего учащиеся не умеют применять историко-теоретические знания в своей практической деятельности. Пути решения существующих проблем могут заключаться в более последовательном применении принципа историзма [1; 16], организации обучения таким образом, чтобы музыкальное мышление проходило те же стадии развития, которые прошло музыкальное искусство [17, с. 119–141].

Конечно, кроме предложенных путей, на наш взгляд, необходима единая целевая установка, посредством которой можно преодолеть технологическую направленность учебного процесса в преподавании музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин. И.В. Арановская предлагает установку на феномен музыкального произведения. Опираясь на проанализированную Е.В. Назайкинским музыковедческую сущность данного феномена [18], И.В. Арановская убедительно доказывает, что опора на данную установку поможет компенсировать необходимое аналитическое «разъятие» музыки, являющееся следствием обязательности для учащихся ДМШ умений разбираться в средствах музыкального языка [19]. При этом акцент на закономерностях музыкального восприятия может сделать его одним из ведущих стержней всей системы понятий, лежащей в основе содержания дисциплин «Сольфеджио» и «Музыкальная литература».

Подчеркнем также, что полноценное восприятие музыкального произведения включает в себя и восприятие его звучащего исполнительского облика, т. е. его конкретную исполнительскую интерпретацию, осуществляемую в условиях музыкально-исполнительских дисциплин музыкально-образовательного процесса ДМШ.

В исполнительской педагогике на современном этапе утвердился интегративный подход, предполагающий единство технического и художественного развития учащегося. Однако в реальной педагогической практике часто преобладает тренаж профессионально-исполни-

тельных способностей учащихся, при котором пополнение знаний обобщающего эстетического и теоретического характера отходит на второй план. В связи с этим следует сказать и о необходимости изучения жанров в музыкально-исполнительских классах, поскольку, как отмечает Е.В. Назайкинский, «оно не только помогает понять эстетическую сущность искусства, природу музыки, но и дает в руки хороший инструмент для анализа конкретных явлений музыкальной культуры – как отдельных произведений, так и творчества тех или иных композиторов в целом, творческих направлений и школ» [20, с. 81].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Жанровый подход к исполнительской деятельности учащихся ДМШ не только способствует более осмысленному исполнению, но и развивает творческое начало, так как осознание и воплощение характерных черт того или иного музыкального жанра в каждом конкретном произведении становится для исполнителя новой творческой задачей.

Жанровый подход к организации восприятия музыки, как средство творческого развития учащихся ДМШ, исключительно важен не только для их слушательской, исполнительской и композиторской деятельности, но и для педагогической музыкальной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сизова Е.Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России. М.: АПК и ППРО, 2008. 155 с.
2. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления: сборник статей. М.: Музыка, 1974. С. 90–128.
3. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады. М.: Педагогика, 1986. 324 с.
4. Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: опыт исследования проблемы. М.: Флинта, 1999. 88 с.
5. Рапацкая Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки. М.: МГОПУ, 1996. 146 с.
6. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки. М.: Прометей, 1991. 64 с.
7. Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. М.: Кимос-Ард, 1997. 160 с.
8. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1975. 256 с.
9. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки: сборник статей. М.: Музыка, 1980. С. 141–156.
10. Вахромеев В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. М.: Музыка, 1966. 88 с.
11. Как преподавать сольфеджио в XXI веке / сост. О.Л. Берак, М.В. Карасева. М.: Классика-XXI, 2016. 224 с.
12. Мюллер Т.Ф. Вопросы методики сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. М.: Музыка, 1977. С. 8–25.
13. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л.: Музыка, 1977. 296 с.

14. Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей: от детского сада к начальной школе. Воронеж: МОДЕК, 1998. 352 с.
15. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
16. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально – педагогическом образовании: методологические основы. Волгоград: Перемена, 2002. 256 с.
17. Холопов Ю.Н. Музыка XX века в вузовском курсе анализа музыкальных произведений // Современная музыка в теоретических курсах вуза: сборник научных трудов. Вып. 51. М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. С. 119–141.
18. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
19. Арановская И.В. Некоторые методологические аспекты научного исследования по музыкальной педагогике // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности: сборник научных трудов. Волгоград: Перемена, 1998. С. 173–181.
20. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке. М.: ВЛАДОС, 2003. 248 с.
7. Kimnarskaya D.K. *Muzykalnoe vospriyatie* [Musical perception]. Moscow, Kimos-Ard Publ., 1997. 160 p.
8. Medushevskiy V.V. *O zakonmernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzyki* [About regularities and means of art influence of music]. Moscow, Muzyka Publ., 1975. 256 p.
9. Medushevskiy V.V. About the maintenance of the concept “adequate perception”. *Vospriyatie muzyki: sbornik statey*. Moscow, Muzyka Publ., 1980, pp. 141–156.
10. Vakhromeev V.A. *Voprosy metodiki prepodavaniya solfedzhio v detskoj muzykalnoy shkole* [Questions of methods of teaching solfeggio in children's music school]. Moscow, Muzyka Publ., 1966. 88 p.
11. Berak O.L., Karaseva M.V., eds. *Kak prepodavat solfedzhio v XXI veke* [How to teach solfeggio in the 21st century]. Moscow, Klassika-XXI Publ., 2016. 224 p.
12. Myuller T.F. Solfeggio technique questions. *Vospitanie muzykalnogo slukha*. Moscow, Muzyka Publ., 1977, pp. 8–25.
13. Ostrovskiy A.L. *Metodika teorii muzyki i solfedzhio* [Technique of the theory of music and solfeggio]. Leningrad, Muzyka Publ., 1977. 296 p.
14. Aliev Yu.B. *Metodika muzykalnogo vospitaniya detey: ot detskogo sada k nachalnoy shkole* [Technique of musical education of children: from kindergarten to elementary school]. Voronezh, MODEK Publ., 1998. 352 p.
15. Tarasova K.V. *Ontogenez muzykalnykh sposobnostey* [Ontogenesis of musical abilities]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988. 173 p.
16. Aranovskaya I.V. *Esteticheskoe razvitie lichnosti i ego rol v sovremennom muzykalno – pedagogicheskom obrazovanii: metodologicheskie osnovy* [Esthetic development of the personality and his role in modern is musical – pedagogical education: methodological bases]. Volgograd, Peremena Publ., 2002. 256 p.
17. Kholopov Yu.N. Music of the 20th century in a high school course of the analysis of pieces of music. *Sovremennaya muzyka v teoreticheskikh kursakh vuza: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, GMPI im. Gnesinykh Publ., 1981, pp. 119–141.
18. Nazaykinskiy E.V. *Logika muzykalnoy kompozitsii* [Logic of musical composition]. Moscow, Muzyka Publ., 1982. 319 p.
19. Aranovskaya I.V. Some methodological aspects of scientific research on musical pedagogics. *Metodologicheskie i mirovozzrencheskie osnovy nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti: sbornik nauchnykh trudov*. Volgograd, Peremena Publ., 1998, pp. 173–181.
20. Nazaykinskiy E.V. *Stil i zhanr v muzyke* [Style and a genre in music]. Moscow, VLADOS Publ., 2003. 248 p.

REFERENCES

1. Sizova E.R. *Teoreticheskie osnovy razvitiya sistemy klassicheskogo muzykalnogo obrazovaniya v Rossii* [Theoretical bases of development of system of classical music education in Russia]. Moscow, APK i PPRO Publ., 2008. 155 p.
2. Aranovskiy M.G. Myshleniye, language, semantics. *Problemy muzykalnogo myshleniya: sbornik statey*. Moscow, Muzyka Publ., 1974, pp. 90–128.
3. Kabalevskiy D.B. *Pedagogicheskie razmyshleniya: izbrannye stati i doklady* [Pedagogical reflections: chosen articles and reports]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 324 p.
4. Shkolyar V.A. *Obnovlenie soderzhaniya muzykalnogo obrazovaniya s metodologicheskikh pozitsiy: opyt issledovaniya problemy* [Updating of maintenance of music education from methodological positions: experience of a research of a problem]. Moscow, Flinta Publ., 1999. 88 p.
5. Rapatskaya L.A. *Osnovy obshchekhudozhestvennoy podgotovki uchitelya muzyki* [Bases of all-art training of the teacher of a music]. Moscow, MGOPU Publ., 1996. 146 p.
6. Abdullin E.B. *Metodologicheskaya podgotovka uchitelya muzyki* [Methodological training of the music teacher]. Moscow, Prometey Publ., 1991. 64 p.

GENRE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF PERCEPTION OF MUSIC AS A MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS OF CHILDREN'S MUSIC SCHOOLS

© 2018

T.S. Orlova, Deputy Director for Studies and Discipline
Children's school of arts No. 8, Volgograd (Russia)

Keywords: genre approach; implementation of genre approach; perception of music; creativity; musical activity; educational process; musical-theoretical disciplines; musical-historical disciplines; musical-performing activity.

Abstract: The genre approach as a means of creative development of the students of children's music schools is vitally important both for the composer's and performer's and for teaching music practice and this proves the necessity of its implementation. Within the listener's activity of the students, the perception of genre content facilitates the deep understanding of the artist's intention and its reference with own forming value system. Within the musical-performing activity of the students, the implementation of genre approach, as a means of creative development of children, promotes the artistically comprehensive and competent interpretation of a musical text, serves a particular tool for assessment of the validity of the selection of various techniques representing this genre.

The paper reveals the significance of the implementation of genre approach to the organization of perception of music within the educational process of the children's music school. The author explains that the genre approach facilitates the formation of the students' knowledge about the genres, skills of hearing and awareness of genre semantics in music, understanding of the aesthetic nature of musical art and, finally, allows children to develop creatively.

The author proves the importance of the application of the genre category when mastering main types of musical activity of the students of children's music schools and determines the educational potential of genre approach as the methodological basis of solving the problems of learning the musical art.

The paper demonstrates the necessity of a single target, on the basis of which the technological orientation of teaching musical-theoretical, musical-historical and musical-performing disciplines is overcome, – the orientation on the phenomenon of a musical composition.

The main ways that provide the effective implementation of genre approach to the organization of the perception of music as a means of creative development of the students of children's music schools are offered.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

© 2018

Е.В. Слизкова, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

И.И. Дереча, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии

И.М. Кунгурова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания,
декан социально-гуманитарного факультета

*Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного университета, Ишим (Россия)*

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; профориентация; педагогическая деятельность; профориентационный проект.

Аннотация: Актуальность исследования профессионального самоопределения школьников на педагогическую деятельность определяется государственным заказом по подготовке школьников к осознанному выбору профессии, планированию профессиональной карьеры. Эффективным средством профессионального самоопределения школьников на педагогическую деятельность является сетевое взаимодействие «педагогический вуз – школа».

В статье представлен образовательно-профориентационный проект «Педагогический класс», который включает в себя работу с обучающимися и родителями. Выделены образовательные модули проекта: научно-познавательный, психолого-педагогический, спортивно-оздоровительный, личностно-рефлексивный. Основное внимание уделяется использованию интерактивных форм и методов. В частности, приводятся примеры использования семинаров-практикумов, профессионально-ориентационных тренингов. Приведены критерии для диагностики профессионального самоопределения старшеклассников на педагогическую деятельность.

Исследование проводилось в течение года среди учащихся 10 классов МАОУ «Омутинская средняя общеобразовательная школа» № 1, постоянных участников образовательно-профориентационного проекта «Педагогический класс».

Установлено, что в ходе реализации образовательно-профориентационного проекта в рамках сетевого взаимодействия «педагогический вуз – школа» и участия в нем обучающихся и родителей формируется профессиональное самоопределение старшеклассников на педагогическую деятельность. В период проведения исследования произошло повышение уровня знаний о профессии учителя, мотивации на педагогическую деятельность, увеличилось количество выборов профессии учителя в качестве своей будущей профессии у исследуемой группы.

Главным результатом участия в сетевом взаимодействии «педагогический вуз – школа» является вовлечение учащихся в образовательно-профориентационный проект «Педагогический класс», который способствует повышению мотивации, формированию профессионального самоопределения старшеклассников на педагогическую деятельность. Проект позволил повысить уровень качественной подготовки школьников к осознанному выбору педагогических специальностей.

ВВЕДЕНИЕ

За последние несколько лет в нашей стране произошли серьезные социально-экономические изменения, которые привели к тому, что профессиональное самоопределение старшеклассников происходит в других условиях, чем раньше. Появилась возможность свободного планирования карьеры, и этот процесс может начаться еще за школьной скамьей. Сегодня общегосударственной проблемой становится создание системы профориентации, способствующей формированию профессионального самоопределения в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями, с учетом социокультурного и экономического развития нашего общества. Современный период характеризуется возрастающим вниманием со стороны государства к возрождению и развитию отечественной профориентации, о чем свидетельствует Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, новый Федеральный государственный образовательный стандарт среднего

(полного) общего образования, в котором среди требований к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования есть и предполагаемый портрет выпускника школы, где одной из его черт является готовность к «осознанному выбору профессии», понимание «значения профессиональной деятельности для человека и общества, ее нравственных основ» [1].

Государственный заказ, сформулированный в Концепции поддержки развития педагогического образования, акцентирует внимание на существующие проблемы, одной из которых является проблема входа в профессию, обусловленная низким средним баллом ЕГЭ абитуриентов педвузов, отсутствием возможности отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности, а также низким процентом трудоустройства выпускников в систему образования.

Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

сегодня активно включился в процесс профессиональной ориентации школьников на педагогические специальности. Система профориентационной работы со школьниками, ориентированными на педагогическую деятельность, позволит существенно повлиять на решение проблем входа в педагогическую профессию и качественной профессиональной подготовки педагога.

В педагогической теории имеют место различные концепции профессионального самоопределения личности. М.В. Антонова профессиональное самоопределение рассматривает через призму профессионального стандарта педагога и отмечает значимость учета региональных особенностей при организации профориентационной деятельности направленной на самоопределение обучающихся [2]. Э.Ф. Зеер определяет профессиональное самоопределение как сочетание профессионально-психологических возможностей оптанта с содержанием и требованиями профессиональной деятельности и акцентирует внимание на том, что оптанта должен видеть смысл выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации [3].

С.Н. Чистякова профессиональное самоопределение рассматривает как «Я-концепцию» личности, в которой отражается ее понимание переживаний и намерений, отношение к предметным действиям в профессиональной деятельности [4]. Исследователи Е.Ю. Пряжниковая, Т.А. Егоренко видят сущность профессионального самоопределения в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, тем самым подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни [5]. Е.В. Воронина рассматривает профессиональное самоопределение как готовность к разрешению противоречий между наличными свойствами оптанта и необходимостью приобщения личности к конкретному профессиональному труду [6].

Исследователи М.А. Зубарева, И.И. Дереча под профессиональным самоопределением старшеклассников понимают профессиональную направленность и профессиональные предпочтения обучающихся, переходящие впоследствии в профессиональные намерения [7, с. 194]. И.И. Дереча рассматривает культуру самоопределения как осознание личностью себя как субъекта собственной жизни, умеющего принимать решения и нести ответственность за свои действия и поступки [8, с. 50].

А. Маслоу подчеркивал, что если конечная цель образования – самоактуализация, то важнейшей задачей становится открытие профессионального призвания молодого человека с целью самоопределения своего жизненного успеха [9]. Американские исследователи показали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе, сокращает проблемы связанные с психическим и физическим здоровьем и усиливает удовлетворенность жизнью [10].

Для успешной реализации задач профессионального самоопределения обучающиеся нуждаются в определенных знаниях о себе, своих когнитивных возможностях, своих склонностях и способностях. Сформированность у старшеклассников профессионального самоопределения является основным критерием эффек-

тивности работы по профориентации в школьный период. Термин «профессиональная ориентация» трактуется в профориентологии как совокупность педагогических и психологических мер и комплекса информации различного рода, направленная на принятие решений по приобретению той или иной профессии (специальности), а также на выбор оптимального для достижения этой цели пути дальнейшего профессионального образования. При этом под оптимальным путем профессионального образования понимают сбалансированный учет интересов и способностей оптанта, его права и самореализацию, с одной стороны, и социально-экономической целесообразности – с другой [11]. Несколько иной точки зрения придерживается Е.М. Павлютенков, акцентируя внимание на мотивах выбора профессии в рамках профориентационной работы [12]. М.А. Болдина, Е.В. Деева при осуществлении профориентационной работы предлагают учитывать возможные изменения качеств человека и требований профессии [13].

Нам импонирует точка зрения исследователей Л.Г. Смышляевой, Г.Ю. Титовой, которые на основе обобщения практики развития профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность в качестве приоритетной выделяют инновационную форму работы со школьниками «Открытый педагогический лицей», обращенную на выявление педагогических способностей и мотивацию школьников на педагогическую деятельность [14, с. 38].

В современных условиях престиж и статус профессии оказывает влияние на ее привлекательность для молодежи [15; 16]. Профессию учителя современные старшеклассники считают значимой и нужной для общества, но сами бы не хотели выбрать для себя эту профессию, так как она требует больших трудовых, эмоциональных затрат.

Цель работы – определение эффективных способов ориентации школьников на педагогическую деятельность.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Образовательно-профориентационный проект «Педагогический класс» рассчитан на старшеклассников. Основной целью сетевого взаимодействия «педагогический вуз – школа», организованного ИПИ им П.П. Ершова, является координация усилий оптантов, управленческого и преподавательского коллективов педагогического вуза, школы, родителей (законных представителей), направленных на осознанный выбор оптантом педагогической профессии. Сетевое взаимодействие «педагогический вуз – школа» основывается на аксиологическом и системно-деятельностном подходах.

Осуществление аксиологического подхода предполагает учет ведущих принципов теории присвоения ценностей, изложенных А.В. Кирьяковой, которая полагает, что «от педагогической стратегии зависит и диапазон поиска в учебной деятельности, и степень самостоятельности поисковой деятельности, и активизация поиска индивидуального и коллективного, и подкрепление эмоциональной мотивации посредством организации успеха, и обеспечение удовлетворенности результатами поиска» [17]. Именно в процессе профориентационной работы, направленной на формирование внешней и внутренней

мотивации на педагогическую деятельность, у обучающихся актуализируются такие базисные ценности, как ценности личностного роста, благополучия, организационные ценности.

Профориентационная деятельность в рамках сетевого взаимодействия состоит из когнитивного и практического компонентов. Когнитивная составляющая предполагает знакомство с профессиограммой учителя, востребованностью через пять, семь, десять лет тех или иных педагогических специальностей в своем регионе, стране, а также знаний о своих возможностях и способностях для успешного обучения по выбранной специальности в рамках педагогической профессии. Практическая составляющая в рамках профориентационной деятельности предполагает знакомство учащихся со своим темпераментом, способностями, склонностями, типом мышления, ценностными ориентациями, волевыми качествами, то есть обучающиеся смогут осознанно строить свою будущую педагогическую карьеру. Из волевых качеств мы в своем исследовании, основываясь на научных изысканиях Е.Е. Силамина, В.Ф. Балашовой, М.К. Акимовой, О.А. Галстян, за основу взяли такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержка, инициативность, самостоятельность, организованность, исполнительность, эмоционально-волевая устойчивость [18; 19].

Проект «Педагогический класс» включает в себя работу с родителями, обучающимися и педагогическим коллективом школы. Проект состоит из следующих модулей: научно-познавательного, психолого-педагогического, спортивно-оздоровительного, личностно-рефлексивного. Занятия проходят два раза в месяц по три часа. Научно-познавательный модуль направлен на повышение качества знаний учеников, инициирование их к исследовательской деятельности, диагностику и сопровождение одаренности обучающихся. Занятие по психолого-педагогическому модулю включают в себя диагностику, развитие профессионально-важных качеств, педагогической харизмы, волевых качеств, погружение в основы педагогического мастерства, что позволяет обучающимся по-новому смотреть на такую хорошо знакомую им профессию. Спортивно-оздоровительный модуль сосредоточен на оценке морфо-функциональных показателей двигательной активности организма, тестировании физических качеств и физических способностей, методике организации и проведения спортивных игр для детей. Чтобы молодой человек мог самоопределился в профессиональном плане, он должен обладать высоким уровнем личностного развития, а именно комплексом личностных качеств и определенными ценностными ориентациями, потребностями. Занятия по личностно-рефлексивному модулю позволяют составить и вести дневник личностного роста, в котором обучающиеся отмечают свои достижения, формулируют цели своего личностного развития.

Педагоги в работе с обучающимися используют интерактивные методы: профессионально-ориентационный тренинг и семинары-практикумы, которые выполняют диагностическую функцию, с их помощью проясняются ожидания обучающихся, представления, тревоги и страхи, причем, поскольку их диагностическая направленность для обучающихся неочевидна, то можно получить информацию, на которую значительно

меньшее воздействие оказывает фактор социальной желательности. Профессионально ориентационный тренинг помогает в активной форме обработать необходимую информацию о профессиях, совместно выявить проблемные стороны выбора профессии, приобрести коммуникативные навыки. Технология тренинга предполагает только активную позицию участника, в связи с чем тренинг мы вслед за М.К. Акимовой, О.А. Галстян рассматриваем как одну из эффективных форм обучения на занятиях психолого-педагогического модуля [20]. Большой интерес у обучающихся вызывают занятия из психолого-педагогического модуля «Саморегуляция психических состояний», «Профессиональное самоопределение и личностный рост», проводимые в форме профориентационного тренинга, которые существенно облегчают и ускоряют процесс овладения профессионально значимыми знаниями, умениями, навыками, которые необходимы для выбора будущей профессии, а также создают возможности для полного самопознания и самоопределения.

Семинар-практикум как интерактивная форма профориентационной работы предполагает теоретическое просвещение обучающихся и их родителей и в то же время практическое закрепление полученных знаний. Основная цель семинара-практикума – приложение теории к практике. На семинарах-практикумах педагоги совместно с обучающимися обсуждают проблемные вопросы, находят решения практических ситуаций. Семинар формирует навык самостоятельного поиска и обработки информации, тогда как практикум обычно предоставляет возможность провести практическое исследование либо изготовить что-то собственными руками; в ходе практикума обучающимся, как правило, предлагается следовать подготовленному плану действий, нарабатывая сугубо практические навыки, тогда как семинар дает опыт разностороннего теоретического подхода к решению одной и той же задачи; в ходе практикума старшеклассники убеждаются, что теоретические знания необходимы для практической деятельности. В ходе реализации научно-познавательного модуля занятия творческой эколого-биологической лаборатории, лаборатории языка, литературы, искусства проводятся в форме семинаров-практикумов. Результаты работы обучающихся представляются на научных конференциях, конкурсах различного уровня.

Работа с родителями по вопросам успешного профессионального выбора детей проводится в форме лекториев, семинаров-практикумов, групповых и индивидуальных консультаций, а также совместных консультаций с присутствием родителей и их детей. В конце проекта – подведение итогов, обсуждение результатов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Образовательно-профориентационный проект «Педагогический класс» реализовывался в 10 классах МАОУ Омутинская СОШ № 1 поселка Омутинский Тюменской области в течение 2016/17 учебного года. В эксперименте приняла участие группа из 50 человек обучающихся 10 классов в возрасте 16–17 лет. Для исследования профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность использовались методы эмпирического уровня: анкетирование, психолого-педагогическое наблюдение, собеседование, метод

качественной и количественной оценки и интерпретация результатов. В анкете мы использовали закрытые вопросы, предполагающие веер ответов. Вопросы анкеты были следующие: нравится ли Вам профессия учителя? Хотели бы Вы стать учителем? Что Вы знаете о профессии учителя? Мотивы выбора профессии учителя.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В начале и в конце реализации образовательно-профориентационного проекта «Педагогический класс» было проведено анкетирование участников проекта на выявление желания заниматься педагогической деятельностью, получить профессию учителя, мотивов выбора профессии учителя, знание особенностей педагогической профессии. Сводные результаты анкетирования до участия в проекте представлены в таблице 1.

Диагностика сформированности профессионального самоопределения старшекласников на педагогическую деятельность представлена в таблице 2.

Показатели, характеризующие общий критерий оценки сформированности профессионального самоопределения старшекласников на педагогическую деятельность до участия в проекте «Педагогический класс»:

– доля старшекласников, которым очень нравится профессия учителя, от общего числа опрошенных старшекласников составляет 8 человек (16 %).

– доля старшекласников, которые хотели бы стать учителями, от общего числа опрошенных старшекласников составляет 3 человека (6 %).

Критерии оценки уровня профессионального самоопределения старшекласников на педагогическую деятельность представлены в таблице 3.

После реализации образовательно-профориентационного проекта «Педагогический класс» мы провели повторное анкетирование и выявили, что:

– доля старшекласников, которым очень нравится профессия учителя, от общего числа опрошенных старшекласников составляет 18 человек (36 %). Прирост составил 20 % от общего количества обучающихся.

– доля старшекласников, которые хотели бы стать учителями, от общего числа опрошенных старшекласников составляет 18 человек (36 %). Прирост составил 30 % (15 человек).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Сетевое взаимодействие «педагогический вуз – школа» координирует усилия оптантов, управленческого и преподавательского коллективов педагогического вуза, школы, родителей (законных представителей),

Таблица 1. Сводная таблица результатов анкетирования обучающихся 10 классов МАОУ Омутинская СОШ № 1 Тюменской области до участия в проекте «Педагогический класс»

Вопросы анкеты	Ответы на вопрос			
	Очень нравится	Скорее нравится, чем не нравится	Трудно сказать, нравится или нет	Совершенно не нравится
Нравится ли Вам профессия учителя?	16 %	36 %	20 %	28 %
Хотели бы Вы стать учителем?	Ответы на вопрос			
	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
Мотивы выбора профессии учителя	30 %	40 %	24 %	6 %
	Ответы на вопрос тех, кто хочет стать учителем			
	Хорошо оплачивается	Дает возможности для творчества	Дает возможности для быстрого построения карьеры	Позволяет использовать все свои способности
Что вы знаете о профессии учителя?	56 %	16 %	24 %	4 %
	Ответы на вопрос для тех, кто уже выбрал профессию учителя			
	Предмет, содержание, условия труда	Профессионально важные качества	Где можно получить эту профессию	Спрос на профессию на рынке труда
	36 %	30 %	100 %	20 %

Таблица 2. Диагностика сформированности профессионального самоопределения старшекласников на педагогическую деятельность

Компоненты	В начале исследования			В конце исследования		
	Высокий,%	Средний,%	Низкий,%	Высокий,%	Средний,%	Низкий,%
Мотивационный	14	46	40	26	54	20
Когнитивный	26	40	34	40	46	14
Личностно-рефлексивный	16	34	50	30	46	24

Таблица 3. Критерии оценки диагностики профессионального самоопределения старшеклассников на педагогическую деятельность

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационная направленность на педагогическую деятельность связана с мотивами самоопределения, самоутверждения	Мотивационная направленность на педагогическую деятельность как сферу профессиональных интересов проявляется ситуативно	Мотивационная направленность на педагогическую деятельность как сферу профессиональных интересов отсутствует
Знания о педагогической деятельности являются глубокими, носят многоаспектный характер	Знания о педагогической деятельности носят поверхностный характер	Знания о педагогической деятельности носят эмоционально окрашенный характер
Личностно-рефлексивная деятельность выражается в адекватной самооценке собственных профессиональных возможностей и способностей	Личностно-рефлексивная деятельность слабо выражена	Личностно-рефлексивная деятельность не развита

направленные на осознанный выбор оптантом педагогических специальностей.

После участия в проекте «Педагогический класс» у старшеклассников произошло осознание значимости профессии учителя, переоценка профессиональных предпочтений, пополнились знания о содержании труда учителя, профессионально-важных качествах.

Основные результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что образовательно-профорориентационный проект «Педагогический класс» является эффективным средством ориентации школьников на педагогическую деятельность. Сетевое взаимодействие «педагогический вуз – школа» в рамках реализации проекта «Педагогический класс» позволяет рассматривать его как один из этапов, составляющих успешное самоопределение школьников на педагогическую деятельность и успешное построение педагогической карьеры.

СПИСОК ЛИТЕАТУРЫ

1. РФ. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: утв. Указом Президента РФ от 28 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: минобрнауки РФ/документы/2974.
2. Антонова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся через призму профессионального стандарта педагога // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 2. С. 29–39.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академия, 2015. 336 с.
4. Чистякова Р.С. Технология профессионального успеха. М.: Педагогика, 2011. 430 с.
5. Пряхникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 111–122.
6. Воронина Е.В. Педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 4. С. 94–99.
7. Зубарева М.А., Дереча И.И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе профориентации // Приоритетные направления развития науки, технологий, техники: сборник научных трудов по материалам Международного междисципли-

нарного форума молодых ученых. Новосибирск: Профессиональная наука, 2017. С. 193–205.

8. Дереча И.И. Формирование культуры жизненного самоопределения студентов педагогического вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции. Пермь: ПГПУ, 2009. С. 48–53.
9. An Agenda for Education Research: a View From the Firing Line. National Consortium for Educational Exercise. Nashville: TN, Vanderbilt Univ., 2015. 234 p.
10. Davis G.A. Educational Psychology: Theory and Practice. New York: Random House, 2013. 214 p.
11. Воронина Е.В., Дереча И.И., Слизкова Е.В. Педагогика школы. М.: Университетская книга, 2017. 128 с.
12. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток: Дальневост. ун-т, 1990. 171 с.
13. Болдина М.А., Деева Е.В. Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 12. С. 431–439.
14. Смышляева Л.Г., Титова Г.Ю. Развитие региональной практики профессиональной ориентации школьников на педагогическую деятельность: стратегия и ресурсы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 5. С. 36–41.
15. Ефимова Г.З. Динамика престижа педагогической профессии в России и мире: экономический аспект // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 6. С. 1–11.
16. Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А. Ценностные ориентиры профессионального выбора первокурсника // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 10. С. 50–54.
17. Кирьякова А.В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2. С. 27–33.
18. Саламин Е.Е., Балашова В.Ф. Воспитание профессионально-важных качеств студентов в условиях образовательной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2. С. 323–327.
19. Акимова М.К., Галстян О.А. Развитие профессионально-важных качеств педагогов в процессе профессионализации // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. 2017. № 3. С. 35–41.

20. Акимова М.К., Галстян О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов // Психологические исследования. 2010. № 3. С. 1–12.

REFERENCES

1. RF. Federal Law "On Education in the Russian Federation": Decree of the President of the Russian Federation of December 28, 2012 No. 273-FZ. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii*. URL: ми-нобрнауки РФ/документы/2974.
2. Antonova M.V. Psychological and Educational Support in Professional Self-Determination in Students: Through the Lens of Professional Standard for Teachers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 29–39.
3. Zeer E.F. *Psikhologiya professiy* [Psychology professions]. Moscow, Akademiya Publ., 2015. 336 p.
4. Chistyakova R.S. *Tekhnologiya professionalnogo uspekha* [Technology professional success]. Moscow, Pedagogika Publ., 2011. 430 p.
5. Pryazhnikova E.Yu., Egorenko T.A. Problem of professional personality formation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2012, vol. 1, no. 2, pp. 111–122.
6. Voronina E.V. Pedagogical support of the formation of readiness to professional self-determination of pupils. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, no. 4, pp. 94–99.
7. Zubareva M.A., Derecha I.I. Professional self-determination of senior pupils in the process of career counseling. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki, tekhnologii, tekhniki: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnogo mezhdistsiplinarnogo foruma molodykh uchenykh*. Novosibirsk, Professionalnaya nauka Publ., 2017, pp. 193–205.
8. Derecha I.I. Forming of the culture of life self-determination of the students of pedagogical institute. *Sovremennye napravleniya razvitiya pedagogicheskoy mysli i pedagogika I.E. Shvartsa: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Perm, PGPU Publ., 2009, pp. 48–53.
9. *An Agenda for Education Research: a View From the Firing Line*. National Consortium for Educational Exercise. Nashville, TN, Vanderbilt Univ. Publ., 2015. 234 p.
10. Davis G.A. *Educational Psychology: Theory and Practice*. New York, Random House Publ., 2013. 214 p.
11. Voronina E.V., Derecha I.I., Slizkova E.V. *Pedagogika shkoly* [School Pedagogics]. Moscow, Universitetskaya kniga Publ., 2017. 128 p.
12. Pavlyutenkov E.M. *Upravlenie professionalnoy orientatsiy v obshcheobrazovatelnoy shkole* [Management of professional orientation in a comprehensive school]. Vladivostok, Dalnevost. un-t Publ., 1990. 171 p.
13. Boldina M.A., Deeva E.V. Concept and essence of professional orientation work in educational institution. *Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, 2012, no. 12, pp. 431–439.
14. Smyshlyaeva L.G., Titova G.Yu. Development of the regional practice of career guidance for pupils in commitment to teaching activity: strategy and resources. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, no. 5, pp. 36–41.
15. Efimova G.Z. Prestige dynamics of the teaching profession within Russia and without: an economic aspect. *Internet-zhurnal Naukovedenie*, 2015, vol. 7, no. 6, pp. 1–11.
16. Erofeeva N.E., Melekesov G.A. The value orientations of a freshman's professional choice. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 10, pp. 50–54.
17. Kiryakova A.V. Value reference points of university education. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 2, pp. 27–33.
18. Salamin E.E., Balashova V.F. Education of professionally important volitional qualities of students in educational activities. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 3-2, pp. 323–327.
19. Akimova M.K., Galstyan O.A. The development of professionally important qualities of teachers in the process of professionalization. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, Psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 35–41.
20. Akimova M.K., Galstyan O.A. Tolerance as a component of teachers communication competence. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2010, no. 3, pp. 1–12.

**NETWORKING COOPERATION AS A TOOL OF OCCUPATIONAL GUIDANCE
FOR SCHOOLCHILDREN ON TEACHING ACTIVITY**

© 2018

E.V. Slizkova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair of Pedagogy and psychology

I.I. Derecha, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Pedagogy and psychology

I.M. Kungurova, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair of Russian and foreign philology, cultural studies and methods of their teaching,
Dean of Faculty of Social Sciences and Humanities

P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch) of Tyumen State University, Ishim (Russia)

Keywords: networking cooperation; occupational guidance; teaching activities; occupational guidance project.

Abstract: The relevance of the study of the professional self-determination of schoolchildren for teaching activity is governed by the state order for preparing schoolchildren for the conscious choice of profession and planning of professional life. The networking cooperation “college of education – school” is an effective tool for professional self-determination of schoolchildren for teaching activity.

The paper presents the educational and occupational guidance project “Pedagogical class”, which includes the work with the students and parents. The educational modules of the project are defined: scientific and educational, psychological and pedagogical, sports and recreation, and personal-reflexive. The main attention is paid to the application of the interactive forms and methods. In particular, the authors give the examples of the application of seminars-practical works, professional and orientation trainings and present the criteria for the diagnostics of professional self-determination of senior pupils for teaching activity.

The research was carried out during one year among the 10th grades’ students of MAGEI “Omutinskoye Secondary General School” No 1, the permanent participants of the educational and occupational guidance project “Pedagogical class”.

It is established that during the implementation of the educational and occupational guidance project within the networking cooperation “college of education – school” and the participation of the students and parents in it, the professional self-determination of senior pupils for teaching activity is formed. During the research, there was the increase in the level of awareness of the profession of a teacher, the increase in the level of motivation for teaching activity, and the number of choices of teacher’s profession as a future profession within the study group increased.

The main result of participation in the networking cooperation “college of education – school” is the involvement of schoolchildren in the educational and occupational guidance project “Pedagogical class”, which promotes the increase in motivation, the formation of professional self-determination of senior pupils for teaching activity. The project allowed increasing the level of high-quality preparation of schoolchildren for the conscious choice of teaching professions.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДЕФОРМИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

© 2018

Н.Н. Сушко, аспирант, учитель начальных классов

Томский государственный педагогический университет, Томск (Россия)

Средняя общеобразовательная школа № 21, Павлодар (Республика Казахстан)

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности; деятельность на уроках математики; деформированные задания; начальная школа; технология УДЕ.

Аннотация: Статья посвящена проблеме активизации познавательной активности младших школьников. Изменившиеся реалии учебного процесса: обновление содержания образования, ускорение темпа образовательного процесса, увеличение объема подлежащей усвоению информации и др. – привели к существенному ухудшению физического и психологического состояния современных школьников, что, несомненно, влияет на снижение познавательной активности.

В статье представлен опыт теоретического и эмпирического исследования активизации познавательной деятельности младших школьников с использованием деформированных заданий, охарактеризованы понятия «познавательная деятельность», «деформированные задания» в педагогическом контексте.

В рамках данного исследования педагогическими условиями активизации познавательной деятельности учащихся младших классов являются деформированные задания. В статье рассматриваются виды деформированных заданий: задания с недостающими данными, найди закономерность и продолжи ее и т. д. Приведены примеры методических приемов организации учебных занятий, использованных авторами на формирующем этапе эмпирического исследования.

Представлены результаты эмпирического исследования, в процессе которого была реализована программа развивающего обучения «Занимательная математика», где большое количество внимания уделено деформированным заданиям, позволяющим эффективно проводить занятия в младших классах. Целью опытного обучения явилось уточнение и корректировка средств организации познавательной деятельности учащихся во время образовательного процесса. В статье приведены примеры конкретных заданий и их описание. Зафиксированная положительная динамика по всем показателям дает основание говорить об эффективности экспериментальной программы.

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование выдвигает на первый план формирование компетенций, обусловленных требованиями Государственного общего стандарта образования (далее – ГОСО) [1]. Главой Республики Казахстан была поставлена задача о вхождении страны в число 30 наиболее развитых стран мира [2]. Совершенствование системы образования играет немаловажную роль в достижении данной задачи [1]. Все это положено в основу законодательства в сфере образования, а также в ГОСО, утвержденном постановлением Правительства Республики Казахстан в 2012 г.

На учителя возлагается большая ответственность за развитие личности школьника. В соответствии с ГОСО меняется не только характер педагогической деятельности, но и само общество [3]. Если раньше задача учителя заключалась в передаче знания ученикам [4], то сегодня учитель должен научить активной познавательной деятельности, способам, как добывать знания, желанию и умению приобретать знания самостоятельно.

Вопросы, касающиеся активизации познавательной деятельности во время образовательного процесса в начальном звене, относятся к наиболее актуальным [5]. Проблема координации учебной деятельности остается одной из важнейших в педагогике [6]. В качестве базовой основы для развития младших школьников рассматривается познавательная деятельность, которая выступает важной формой активности ребенка, направленной на изменение самого себя как субъекта обучения, то есть главной целью данной системы обучения

является обеспечение условий для превращения ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему [7].

Интенсивный поиск способов углубления развивающей направленности традиционной классно-урочной системы, ведущее место в которой должна занимать рациональная познавательная деятельность учащихся, – это задача школы [8].

Систему обучения и воспитания базирующуюся на возбуждении познавательного интереса школьников, на организации их совместной заинтересованной деятельности с педагогом, разрабатывал Ш.А. Амонашвили [9], С.И. Поздеева [10] и др. Учебная деятельность – это система действий (умственных и практических) по усвоению знаний, овладению умениями и навыками и применению их к решению различных задач. С понятием учебной деятельности тесно связывают категорию «активность». Латинское слово *activus* переводится как «активный», «деятельный». Активизация обучения школьников означает усиление, оживление их деятельности на всех этапах учебного процесса. Активность (учения, освоения, содержания и т. п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» учащегося с предметом его деятельности [11; 12].

В структуре активности выделяются следующие компоненты: готовность выполнения учебных заданий; стремление к самостоятельности; сознательное выполнение заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень и другие.

Р.С. Немов утверждает, что познавательная деятельность относится к специфическим видам активности

человека, которая направлена на познание и творческое преобразование окружающего мира [13]. Из этого следует, что познавательная деятельность должна быть целеустремленной, а активность должна способствовать достижению поставленных целей и задач.

Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира. По мнению А.В. Даринского, важнейшим требованием к процессу обучения является активная деятельность учащихся [14]. Это прежде всего их активность в учении, которая формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется сознательными и целеустремленными усилиями учащихся для успешного выполнения задач. Вместе с тем активизация познавательной деятельности направлена не только на активность мышления, но и на повышение умственных усилий, на улучшение процесса усвоения знаний, умений и навыков, на формирование познавательной активности учащихся, т. е. качества личности, характеризующего отношение к изучаемому предмету и самому процессу учения. Успешность познавательной деятельности может быть достигнута при помощи использования комплекса систем методических средств обучения. Эти средства должны исполнять управленческую функцию познавательной деятельности и быть рассчитаны на активизацию формирования у учащихся навыков учебной работы, наиболее подходящих конкретным условиям современного учебно-воспитательного процесса [15].

Важным фактором в развитии мыслительных операций служат педагогические технологии развивающего обучения [15]. К ним относится технология УДЕ (укрупнение дидактических единиц) [16]. В ее основе лежит принцип ускоренного обучения. При использовании технологии рассматриваются целостные группы взаимосвязанных понятий.

Принцип технологии УДЕ в обучении математике реализуется следующим образом: 1) совместное и одновременное изучение взаимосвязанных понятий и операций; 2) широкое использование метода обратной задачи; 3) применение деформированных заданий [17]; 4) укрупнение исходного упражнения посредством самостоятельного составления учеником новых заданий [18]; 5) одновременная подача одной и той же математической информации на нескольких кодах.

Рассмотрим один из элементов технологии УДЕ – деформированные задания. Учебное задание – вид поручения педагога обучающимся, содержащего требование к выполнению каких-либо учебных действий. Деформированные задания – это те же учебные задания, но с каким-либо искажением. Структура некоторых такова, что при их выполнении развиваются навыки прямолинейного применения правил; выполнение других связано с постоянным контролем и проверкой ответов, причем последнее нередко становится привычкой и осуществляется неосознанно. При решении деформированных заданий резко возрастает интерес учащихся к содержанию и процессу учебной деятельности. Поскольку при решении учащиеся должны рассмотреть несколько возможных вариантов и выбрать наиболее оптимальный, следовательно, решение таких заданий означает многократное увеличение количества инфор-

мации, перерабатываемой мозгом. Где выполняется деформированное упражнение, там срабатывает механизм обратной связи, а там, где есть непрерывная коррекция, достигается глубина и прочность знаний.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что на данный момент нет единой системы критериев изучения познавательной активности. Изучив литературу по проблеме и проанализировав особенности учащихся экспериментального класса, мы пришли к выводу, что познавательная активность как педагогическое явление, с одной стороны, – это форма самоорганизации и самореализации учащегося, с другой – результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося.

Цель работы – выявление эффективности использования элемента технологии УДЕ и влияния деформированных заданий на активизацию познавательной деятельности младших школьников.

ПРОГРАММА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Для выявления эффективности использования элемента технологии УДЕ и влияния деформированных заданий на активизацию познавательной деятельности младших школьников нами была разработана программа развивающего обучения (далее – Программа). Основной принцип предлагаемой Программы заключается в использовании заданий деформированного характера, поскольку при работе с данным типом заданий активизируется познавательная деятельность младших школьников. В связи с тем, что активизация познавательной деятельности, на наш взгляд, является не только задачей школы, но и одной из задач воспитательного процесса в семье, в разработанной нами Программе большое значение уделяется домашнему заданию для совместной деятельности с родителями. Таким образом, Программа расширяется и усиливается домашними заданиями.

В Программе рассмотрены три основные темы курса «Занимательная математика»: «Загадочная математика», «Знакомство с геометрией», «Логические задачи». Указаны разделы по каждой теме с кратким их описанием.

Цель Программы:

- организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики с использованием выделенных в разделе 1 основных дидактических путей;
- развитие логического мышления;
- развитие твердости в пути достижения цели (решение той или иной задачи).

Методики и технологии реализации Программы:

- использование деформированных заданий, направленных на активное развитие мышления, воображения, логики, памяти и т. д.;
- организация нестандартных уроков;
- использование коллективных и групповых технологий;
- самостоятельная работа на уроках математики.

Реализация Программы осуществлялась в экспериментальном классе на 2-м году обучения в рамках вариативной части образовательной программы в количестве 1 час в неделю. Программа рассчитана на 34 учебные недели.

Охарактеризуем некоторые из деформированных заданий, используемых в Программе.

«Найди закономерность и продолжи ее»

Задания этого типа направлены на развитие логического мышления, на поиск математических закономерностей (рис. 1). Они улучшают способность рассуждать и логически мыслить, помогают научиться сравнивать, обобщать, делать выводы и т. п.

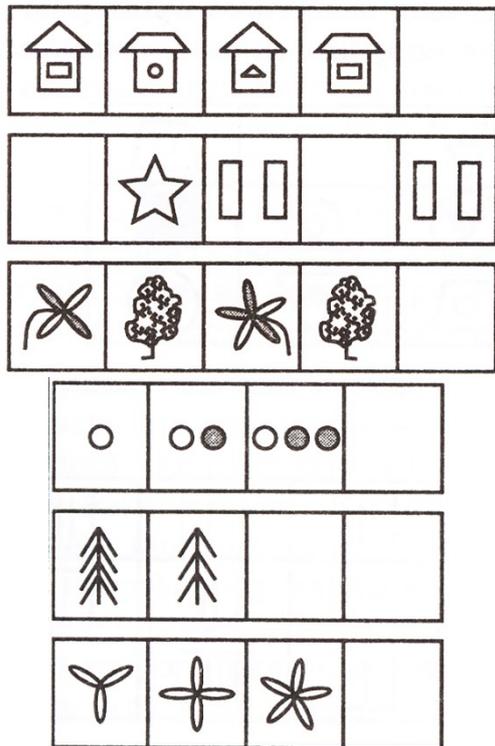


Рис. 1. Найди закономерность и продолжи ее

«Задания с недостающими данными»

Задания с «окошками» (рис. 2) осуществляют функциональную пропедевтику в начальной школе. При работе с такими заданиями учащиеся подбирают числа, которые можно поставить в «окошко» (пропедевтика понятия переменной величины), а также определяют границы данного числа (пропедевтика понятия области допустимых значений переменной).

$$\begin{array}{ll} \square - 3 = 5 & \square + 1 = 10 \\ \square + 4 = 10 & 7 - \square = 1 \\ 1 + \square = 6 & \square - 4 = 6 \\ 6 - \square = 6 & 1 + \square = 7 \end{array}$$

Рис. 2. Задания с недостающими данными

«Задания «Парашиотисты»

Задания данного вида используются в начальных классах с целью закрепления представлений о сложении и вычитании, при считывании и отсчитывании единиц по числовому отрезку, количественного и порядкового счета (рис. 3). Эти задания развивают внимание, речь, логическое мышление.

нии и вычитании, при считывании и отсчитывании единиц по числовому отрезку, количественного и порядкового счета (рис. 3). Эти задания развивают внимание, речь, логическое мышление.

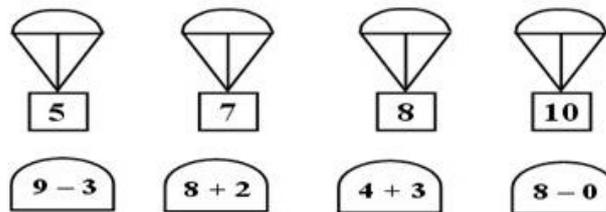


Рис. 3. Задания «Парашиотисты»

ВЫБОРКА И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В эксперименте участвовали учащиеся СОШ № 21 г. Павлодара Республики Казахстан одной параллели начальной школы в количестве 180 человек (три экспериментальных и три контрольных класса). Эксперимент проводился в период 2016/2017 учебного года.

Исследование проводилось в несколько этапов – до и после применения Программы. На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало выявление актуального уровня познавательной активности.

На начальном этапе определялся уровень качества обученности учащихся, был проверен уровень сформированности знаний и умений. Для учащихся был проведен «входной» контрольный срез согласно плану внутришкольного контроля (ВШК), который показал уровень сформированности знаний по предмету «Математика» на конец учебного года. Полученные и проанализированные результаты были взяты за основу, также мы определили средний балл и качество успеваемости учащихся по предмету «Математика». Это было необходимо для того, чтобы пронаблюдать изменения в успеваемости после внедрения активных средств обучения математике, т. е. использования деформированных заданий. В ходе экспериментальной работы мы диагностировали уровень познавательной активности учащихся в виде анкетирования. Оно было направлено на выяснение уровня познавательной активности по методике Т.А. Пушкиной и Л.М. Фридмана [19]. Совместно с психологом была проведена первичная диагностика уровня познавательной активности первоклассников по критериям Е.В. Коротяевой [20].

На конечном этапе эмпирического исследования проводился контрольный эксперимент, целью которого стало выявление эффективности использования разработанной Программы и влияние применения Программы на активизацию познавательной деятельности младших школьников. В конце учебного года был проведен итоговый контрольный срез согласно плану ВШК. В конце эксперимента мы провели диагностику уровня познавательной активности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов уровня качества обученности показал примерно одинаковый процент качества

в обеих группах учащихся. Результаты количественного анализа уровней сформированности знаний на начало эксперимента представлены в таблице 1, уровни познавательной активности на начало эксперимента – в таблице 2.

Данные, полученные в экспериментальных классах на начало эксперимента, свидетельствуют о том, что большая часть учащихся (56 %, или 50 чел.) относится к первому уровню познавательной активности, 28 % (25 чел.) – ко второму, 16 % (14 чел.) – к третьему.

Данные, полученные в контрольном классе на начало эксперимента, свидетельствуют о том, что 45 % учащихся (40 чел.) относятся к первому уровню познавательной активности, 32 % (28 чел.) – ко второму, 16 % (14 чел.) – к третьему.

Организация деятельности учащихся на формирующем этапе иногда носила проблемный характер. На этих уроках детям предлагались различные виды заданий, которые своим содержанием резко повышают в деятельности ученика удельный вес его исследовательских операций. Благодаря этим действиям сам материал, с которым работал ученик при выполнении того или иного вида упражнений, превращался из объекта усвоения в одно из средств регулирования его деятельности. Действия по

добыванию новых знаний органически сливались с действиями контроля выполнения своих действий.

Результаты, полученные в ходе анализа итогового контрольного среза согласно плану ВШК в конце учебного года, представлены в таблице 3. Результаты диагностики уровня познавательной активности в конце учебного года представлены в таблице 4.

На рис. 4 представлены результаты констатирующего и контрольного эксперимента в сравнении. Как видно из рис. 4, в экспериментальном классе после применения авторской Программы прослеживается положительная динамика уровня обученности, которая составляет 12 %. В контрольном классе отмечено понижение уровня обученности на 2 %.

Была проведена диагностика уровня познавательной активности на заключительном этапе исследования. На рис. 5 можно проследить эффективность использования выбранных нами в экспериментальном классе дидактических путей в сравнении.

Уровень воспроизводящей активности, которая характеризуется стремлением учащегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу, снизился на 28 % и составил 22 % – 20 чел. (см. рис. 5). Интерпретирующий

Таблица 1. Количественный анализ уровней сформированности знаний на начало эксперимента

Класс	Всего учащихся	Выполняли работу	Оценки				% успеваемости	% качества	Средний балл
			«5»	«4»	«3»	«2»			
Экспериментальный	90	85	38	20	19	6	100	68	3,9
Контрольный	90	85	36	22	19	8	100	68	3,9

Таблица 2. Уровни познавательной активности на начало эксперимента

Класс	1-й уровень – воспроизводящая активность*	2-й уровень – интерпретирующая активность**	3-й уровень – творческая активность***
Экспериментальный (90 чел.)	50 чел. (56 %)	25 чел. (28 %)	14 чел. (16 %)
Контрольный (90 чел.)	40 чел. (45 %)	28 чел. (32 %)	14 чел. (16 %)

Примечания: * неустойчивость волевых усилий, отсутствие интереса к углублению знаний;

** стремление к выявлению смысла изучаемого содержания, стремление познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

*** стремление проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, найти для этой цели новый способ.

Таблица 3. Количественный анализ уровней сформированности знаний на конец эксперимента

Класс	Всего учащихся	Выполняли работу	Оценки				% успеваемости	% качества	Средний балл
			«5»	«4»	«3»	«2»			
Экспериментальный	90	83	43	24	16	-	100	80	4,12
Контрольный	90	83	37	18	20	-	100	66	4,0

Таблица 4. Уровни познавательной активности на конец эксперимента

Класс	1-й уровень – воспроизводящая активность	2-й уровень – интерпретирующая активность	3-й уровень – творческая активность
Экспериментальный (90 чел.)	20 чел. (22 %)	26 чел. (29 %)	44 чел. (49 %)
Контрольный (90 чел.)	30 чел. (33 %)	35 чел. (39 %)	25 чел. (28 %)

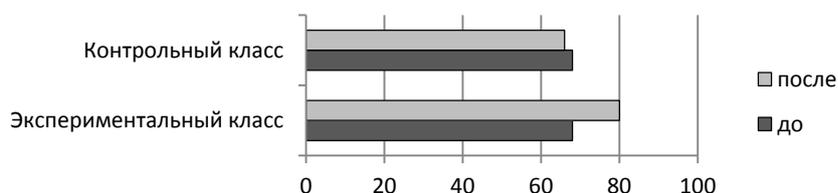


Рис. 4. Сравнительная диаграмма уровня сформированности знаний

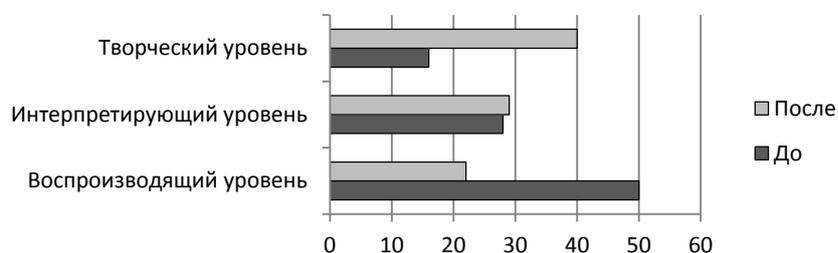


Рис. 5. Сравнительная диаграмма уровня познавательной активности в экспериментальном классе

уровень, характеризующий стремление учащегося к выявлению смысла изучаемого содержания, стремление познать связи между явлениями и процессами, овладение способами применения знаний в измененных условиях, после реализации Программы в экспериментальном классе повысился на 1 % и составил 26 чел. (см. рис. 5). Творческий уровень, характерный для учащихся, которые стремятся не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ решения, в конце эксперимента также показал положительную динамику в 24 % и составил 40 % – 44 чел. (см. рис. 5).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

При решении деформированных заданий значительно возрастает интерес детей к учебным занятиям.

Была замечена положительная динамика уровня обученности в экспериментальном классе, где реализовывалась авторская Программа, в сравнении с контрольной группой учащихся. Также прослеживается положительное изменение уровня познавательной активности младших школьников, участвовавших в эксперименте, после обучения по авторской Программе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РК. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан: постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080.
2. Назарбаев Н.А. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства: послание народу Казахстана // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан.
URL: adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050.
3. Капустина П.А. Преодоление неуспеваемости младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: сборник трудов конференции. Чебоксары: Интерактив Плюс, 2017. С. 28–31.

4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Педагогика, 1985. 240 с.
5. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959. 347 с.
6. Белая Н.С. Компетентностный подход как объект исследования в трудах отечественных и зарубежных ученых // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 6. С. 166–170.
7. Тальзина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание, 1983. 115 с.
8. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42–47.
9. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетиздат, 1990. 560 с.
10. Поздеева С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.
11. Полуднякова Н.А., Вильцина С.А. Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1068–1071.
12. Будаева Е.В., Синдикова Г.М. Развивающее обучение как основа активизации познавательной деятельности младших школьников // Научные открытия 2016: сборник трудов XII Международной научно-практической конференции. Астрахань: Олимп, 2016. С. 157–159.
13. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003. 54 с.
14. Даринский А.В. Урок географии в средней школе. М.: Просвещение, 1984. 23 с.

15. Шубович М.М. Развитие креативности в условиях современного личностно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 3. С. 14–19.
16. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц. М.: Столетие, 1996. 320 с.
17. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
18. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование. 1995. № 10. С. 156–159.
19. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1974. 272 с.
20. Андриенко А.В. Современные средства контроля качества в образовании. Красноярск: СибГТУ, 2010. 95 с.
8. Eremina L.I. Development of personal creativity: psychological aspect. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2014, no. 1, pp. 42–47.
9. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo protsessa* [Personal and humane basis of pedagogical process]. Minsk, Universitetizdat Publ., 1990. 560 p.
10. Pozdeeva S.I. *Obrazovatelnoe sodержание sovместnoy deyatel'nosti v nachalnoy shkole* [Educational content of joint activity at elementary school]. Tomsk, Deltaplan Publ., 2004. 311 p.
11. Poludnyakova N.A., Viltina S.A. The application of didactic methods of cognitive activity activation in the education of schoolchildren. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 4, pp. 1068–1071.
12. Budaeva E.V., Sindikova G.M. Developmental teaching as the basis for the activation of cognitive activity of younger schoolchildren. *Nauchnye otkrytiya 2016: sbornik trudov XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Astrakhan, Olimp Publ., 2016, pp. 157–159.
13. Nemov R.S. *Psikhologiya. Kn. 1. Obshchie osnovy psikhologii* [Psychology. Prince 1. The general fundamentals of psychology]. 4th izd. Moscow, VLADOS Publ., 2003. 54 p.
14. Darinskiy A.V. *Urok geografii v sredney shkole* [A geography lesson at high school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1984. 23 p.
15. Shubovich M.M. Creativity development in the conditions of modern personality-oriented education. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2010, no. 3, pp. 14–19.
16. Erdniev P.M., Erdniev B.P. *Obuchenie matematike v shkole. Ukrupnenie didakticheskikh edinit* [Training in mathematics at school. Integration of didactic units: The book for Teacher]. Moscow, Stoletie Publ., 1996. 320 p.
17. Fridman L.M., Pushkina T.A., Kaplunovich I.Ya. *Kniga dlya uchitel'ya* [The book for the teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 207 p.
18. Korotaeva E.V. Levels of informative activity. *Narodnoe obrazovanie*, 1995, no. 10, pp. 156–159.
19. Elkonin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [The chosen psychological works]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1974. 272 p.
20. Andrienko A.V. *Sovremennye sredstva kontrolya kachestva v obrazovanii* [Modern control devices of quality in education]. Krasnoyarsk, SibGTU Publ., 2010. 95 p.

REFERENCES

1. RK. State obligatory standard of formation of the Republic of Kazakhstan of August 23, 2012 № 1080. (In Kazakhstan).
2. Nazarbaev N.A. Message to the people of Kazakhstan “Strategy “Kazakhstan-2050”: a new political policy of the taken place state”. *Informatsionno-pravovaya sistema normativnykh pravovykh aktov Respubliki Kazakhstan*. URL: adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050.
3. Kapustina P.A. Overcoming the underperformance of younger schoolchildren as a psychological and pedagogical issue. *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy: sbornik trudov konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv Plyus Publ., 2017, pp. 28–31.
4. Galperin P.Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka* [Methods of training and intellectual development of the child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 240 p.
5. Bogoyavlenskiy D.N., Menchinskaya N.A. *Psikhologiya usvoeniya znaniy v shkole* [Psychology of assimilation of knowledge at school]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1959. 347 p.
6. Belaya N.S. Competence-based approach as the object of study in the works of russian and foreign scientists. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2013, no. 6, pp. 166–170.
7. Talyzina N.F. *Formirovanie poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya* [Formation of cognitive activity of pupils]. Moscow, Znanie Publ., 1983. 115 p.

**THE ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
WITH THE USE OF DEFORMED TASKS**

© 2018

N.N. Sushko, postgraduate student, elementary school teacher
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia)
Secondary General School No. 21, Pavlodar (Republic of Kazakhstan)

Keywords: activation of cognitive activity; activities in math class; deformed tasks; elementary school; EDU (enlargement of didactic units) technology.

Abstract: The paper covers the issue of activation of cognitive activity of younger schoolchildren. Changed educational process realia: the update of the educational content, the speed up of the education process, the increase in the volume of the information to be acquired, and so on – caused the significant deterioration of the physical and psychological status of today's schoolchildren, which evidently influences the decrease in cognitive activity.

The paper presents the experience of theoretical and empirical research of the activation of cognitive activity of younger schoolchildren using the deformed tasks, characterizes the concepts of “cognitive activity”, “deformed tasks” within the educational context.

Within this study, the deformed tasks are considered to be the educational conditions for the activation of cognitive activity of younger schoolchildren. The paper considers the types of the deformed tasks: missed data tasks, “find the regularity and continue it”, and so on. The author gives the examples of the techniques of the learning class organization used by the authors at the formative stage of the empirical study.

The paper presents the results of the empirical study in the course of which the program of developmental teaching “Mathematics for fun” was implemented where much attention was paid to the deformed tasks allowing carrying out effectively the elementary school classes. The update and correction of means of the schoolchildren's cognitive activity organization during the educational process is the objective of the experimental learning. The paper gives the examples of certain tasks and their descriptions. The positive dynamics stated for all indices allows speaking about the experimental program efficiency.

МОНАРШЕЕ СЛУЖЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

© 2018

М.А. Токмачева, аспирант кафедры педагогики*Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск (ЛНР)*

Ключевые слова: монаршее служение; воспитание будущего правителя; духовно-нравственное воспитание.

Аннотация: В настоящее время утраты духовных ориентиров, социальной разобщенности и военных конфликтов общество особенно нуждается в лидерах, воспитанных в духе гражданственности, патриотизма и самоотверженности. Примером такого воспитания может послужить религиозно-нравственная подготовка наследников русского престола к их царскому служению. В статье проводится культурно-исторический анализ концепта «служение» и отдельного его феномена, присущего временам царской Руси, – «монаршего служения». Дается теологическое обоснование харизмы царской власти в ее религиозном и культурно-историческом контексте. В результате анализа богословских трактатов и трудов русских религиозных философов раскрывается духовно-сакральный смысл царского служения, усматривается параллель между голгофским подвигом Христа, как наивысшей формой служения ближнему, и миссией царя земного, как «иконы», образа и подобия Царя Небесного. Подчеркивается уникальность медиаторской функции монарха как посредника между Богом и народом, его одновременный статус как высшего представителя суверенитета, так и вассалитета. Утверждается, что миссия православного царя, Божьего помазанника, заключалась не только в несении ответственности за подданных при строгом наблюдении за исполнением ими законов, но и в личном духовном возрастании правителя, кульминационной ступенью которого являлась готовность к подвигу самопожертвования. Делается вывод об онтологическом характере и универсальности такого понятия, как «служение ближнему», на примере героических поступков наших соотечественников из разных эпох и социально-правовых групп. Утверждается необходимость возврата в предметное поле современной педагогической науки идеи «служения ближнему» как нормы жизни.

ВВЕДЕНИЕ

Учитывая обострение военных конфликтов на территориях земель, объединенных причастностью к русской культуре и православному вероисповеданию, сегодня особенно актуализируется спрос на духовных лидеров, способных консолидировать разрозненное общество «русского мира» и готовых подать личный пример патриотизма, самоотверженности и гражданственности. Интересные в этом смысле сведения содержат исторические материалы о подготовке наследников русского престола, где тема служения выступала «краеугольным камнем» формирования будущего правителя.

Тему служения как духовно-патриотическую традицию русского народа рассматривали В.В. Калмыков, А.А. Яблонских, освещая воинский аспект данной проблемы. Социальному служению в контексте различных религиозных доктрин посвящены работы В.Б. Устиненко, Т.А. Костылевой, Т.В. Зальцман. Философское осмысление сакрализации власти предложил Д.Н. Михайлов. Что касается формирования необходимых качеств для подготовки монарха к его сакральной миссии, а также изучения вопроса служения с позиции сегодняшних социально-культурных реалий, то данный феномен изучен недостаточно, а потому требует ретроспективного анализа и определения наличия в нем педагогической составляющей.

Цель исследования – рассмотрение специфики царского служения в религиозно-историческом ракурсе, выявление условий и качеств, необходимых для несения монаршей миссии, обоснование их ценности и возможности применения в современном педагогическом пространстве.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изначально понятие «служение» возникло в среде воинских сословий, без которых не обходилось ни одно

древнее общество. Поскольку войны воспринимались как некий священный акт, идея служения вобрала в себя черты благородства, рыцарства, жертвенности, покровительства слабым и подчиненности высшему духовному началу. Считаясь почетным и привилегированным родом деятельности, воинская служба транслировала свои высокие смыслы и на другие сферы деятельности: трудовую и религиозную практику. Со временем понятие «служить» утратило свой подчеркнuto милитаристский смысл и семантически разделилось на два концепта, принадлежащих разным сферам реализации личности: стилистически нейтрально окрашенную *службу*, относящуюся к рутинному исполнению рабочих или воинских обязанностей, и *служение*, указывающее на труд во имя некой возвышенной цели. Так возникло служение ближнему, правде, народу, царю, Отечеству, Богу... Царское служение, вобрав в себя черты воинского подвига и священнической харизмы, стало своеобразной иконой, образом высшего служения, поданной самим Христом в качестве урока, объясняющего, что властвовать – это не привилегия, а долг, а власть имущий – это не узурпатор и сатрап, но прежде всего слуга: «...кто хочет между вами быть большим, да будет вам слугою; и кто хочет между вами быть первым, да будет вам рабом; так как Сын Человеческий не для того пришел, чтобы Ему служили, но чтобы послужить и отдать душу Свою для искупления многих» (Мф. 20:25) [1, с. 99]. Именно это уподобление властителя земного Царю Небесному было положено в основу модели царского служения; к столь ответственной, мистической роли будущего монарха готовили с детства.

При этом необходимо отметить, что земная царская власть не была изначально установлена как наивысшая форма правления, поскольку таковой была лишь подлинная теократия, т. е. богоправление. На это обращается

внимание в «Основах социальной концепции РПЦ», где указано, что из всех существующих форм власти высшей ее формой была ветхозаветная эпоха Судей, в период которой власть действовала не силовыми методами, а с помощью авторитета, который сообщался Божественным изволением [2]. Однако по мере усиления вероотступнических тенденций в ветхозаветном обществе появилась необходимость «заменить Царя Незримого царем видимым» [2, с. 54], как мера, принуждающая к исполнению закона, что и повлекло за собой переход от судейства к монархии. Царство, таким образом, трактуется в «Основах» как менее совершенная, нежели судейство, однако все еще богоустановленная форма правления.

Первым помазанником на царство был ветхозаветный Саул, которого вскоре сменил благочестивый Давид. В новозаветные времена царская власть перешла к Римской империи, затем к Византии – Риму Второму, а после падения Царьграда – к Москве – Риму Третьему («а четвертому не быти») [3, с. 181–208].

В русские земли учение о богоданности царской власти проникло в виде проповедей византийских богословов и теологических трактатов, переведенных с греческого языка. В XV веке Русь восприняла от Византии чин венчания на царство, а спустя сто лет – и чин миропомазания, который по традиции входил в контекст литургии, сопровождался молитвенным обращением монарха к Богу и символизировал переход царствующей особы в новое, сакральное качество, отличное от простого мирянина [4, с. 31–36]. Известный лингвист-семиотик Б.А. Успенский проводит параллель между местом царя и Христа в этом действе: царь располагался непосредственно перед царскими вратами, ведущими в алтарь, как бы дублируя Царя Небесного [5]. Завершалась церемония приобщением Святых Христовых Таин, которое император совершал в алтаре, подобно священному лицу. Таким образом, правитель становился не только высшим представителем державного суверенитета, но и высшим носителем вассалитета, что подразумевало его «подчиненную зависимость по отношению к Верховному Судье – Богу» [6, с. 26].

Для русского сознания самодержавие с Божьим помазанником во главе являлось единственной формой земной справедливости, «Царством правды», а сам правитель всегда был неотделим от Бога и воспринимался как Его земной представитель. Любопытный в этом смысле материал содержится в уникальной публикации писателя, этнографа и лексикографа В.И. Даля «Пословицы русского народа» [7, с. 243–244]. В ней воспроизведено около тридцати тысяч популярных изречений, целый ряд из которых посвящен народному представлению о власти: «Бог на небе, царь на земле», «Сердце царёво в руке Божьей», «Один Бог, один Государь», «Правда Божья, воля государева», «Без бога свет не стоит, без царя земля не правится», «Одному богу государь ответ держит» и др. В то же время царь и подданные представляют собой неразделимый союз, неся друг перед другом взаимную ответственность: «Народ тело, а царь голова», «Коли царь Бога знает, Бог и царя, и народ знает». На вопрос: «Кто такой царь?» – преподобный Максим Грек отвечает: «Царь бо ничто же иное есть, разве образ... одушевлен самаго Царя Небеснаго» [8, с. 158]. Святитель Димитрий Ростовский также, на-

зывая христианского монарха «образом и подобием Христа Царя, живущего на небесах» [9, с. 574], указывает на единство образа и Первообраза и проводит аналогию между Церковью Торжествующей и воинствующей, Царем Небесным и царем земным, Искупительной Жертвой Христа за Свою Церковь и жертвенным участием земного властителя в судьбе своего отечества и народа. Эта символическое отождествление государя с подданными, с одной стороны, и его недоступная для других тесная связь с Богом, с другой, наделяла монарха свойствами духовного проводничества между миром горним и дольным, медиаторства между Богом и людьми. Поэтому будущего правителя с рождения необходимо было готовить не только как высококлассного управленца, но и как исполнителя этой уникальной сакральной миссии в уподобление универсальному «истинному Медиатору» [10] и «совершенному Посреднику» [11, с. 19] – Христу.

Тема сакральности царской власти затрагивалась в ряде общеизвестных трудов русских мыслителей: И.А. Ильина, П.А. Флоренского, И.Л. Солоневича, Л.А. Тихомирова, Г.Н. Трубецкого, Е.В. Барсова и др. По мнению П.А. Флоренского, самодержавие как власть, в понимании русского народа, относится не к юридическим понятиям, а, скорее, к догматическим, вероучительным и не выводимым из принципа «общественной или государственной пользы» [12, с. 298]. О сакральности царской власти высказывались и такие святые отцы, как прп. Серафим Саровский, прав. Иоанн Кронштадтский, прп. Серафим (Соболев). «Как небо, бесспорно, лучше земли, и небесное лучше земного, – читаем в трудах святителя Филарета Московского (Дроздова), – то также бесспорно лучшим на земле должно быть то, что устроено по образу небесному... Благо народу и государству, в котором... как солнце во вселенной, стоит Царь» [13, с. 252]. В народном сознании царь олицетворял не политику и не учреждение, а земной прообраз «Высшего установления»: народ с готовностью готов был предать свою волю в руки «Божьего служителя» и во всем повиноваться ему, осознавая, что это подчинение «не человеку..., а самому Богу» [14, с. 236]. Потому незыблемым основанием харизмы монаршей власти являлась не что иное, как каноническое присутствие царя в церковной иерархии (царь – внешний епископ Церкви), а вовсе не его персональная праведность. И если в ветхозаветную эпоху цари поставлялись за особые личные качества (безупречный полководец Саул, «возлюбленный Богом» Давид), то по мере утверждения Церкви монаршее служение вобрало в себя черты священнического служения, где, образно говоря, не человек красит место, а место – человека. О том, что благодать священства является не проявлением субъективных заслуг священника, но достоянием Церкви, писал философ-богослов С.Н. Булгаков: «Святость священства есть святость Церкви, а не личная святость» [15, с. 121–122]. Так, избрание на трон Михаила Романова в 1613 году вовсе не являлось признанием каких-либо особых его заслуг, а декларировало возврат к должному пониманию богоустановленной формы правления, за что, по мнению православного публициста В.П. Семенко, русскому народу и была дарована победа над самозванцами Смуты [16].

Стяжание же личного благочестия монархом было делом воспитания и его персонального возрастания в духе, поскольку само по себе помазанничество на царство, несмотря на то, что носило освящающий характер, не гарантировало святости его обладателю, ибо святость необходимо стяжать, или, как говорится в Евангелии, «нудить». Сложность обретения именно этого живого нравственного идеала в лице правителя, по мнению И.А. Ильина, являлась основным преткновением в возникновении и поддержании монархии [17].

Поскольку русский народ жаждал монархии как символа Верховной власти правды, необходима была властная личность, не вызывающая никаких пререканий и недоверий и связанная со своим народом общими целями и ценностями, так как доверие к «первому лицу» было прямо пропорционально его духовному облику. От того, кому вверено путеводство других, требовались прежде всего не какие-либо особые навыки или таланты, а всецелая посвященность своей высокой миссии. Воспитывать харизматичного лидера нации необходимо было так, чтобы он смог добиться взаимного понимания с нацией и, слившись с нею в этом чувстве, служить своим подданным примером религиозной сознательности, но «лишь при условии, чтобы, стоя впереди, он находился, однако, на той же самой почве» [14, с. 453].

Наиболее ярко задача воспитания самодержца отражена в трудах пламенного приверженца византийского вероучения Максима Грека. В своих письмах, адресованных Иоанну Грозному, Преподобный рисует идеальный образ «царя истинна», который «правдою и благозаконием» устраивает справедливость и порядок в государстве, при этом главной задачей преподобный считает долг государя удерживаться от страстей и греховных склонностей, а термин «самодержец» в его трактовке определяется как «держачий себя в руках» [18, с. 8]. Такая аскеза, способность самому себе запрещать все то, что противоречило христианской нравственности, родило монарха с монахом. И тот, и другой – “monos” (греч.) – одиноки в своем личностном предстоянии пред Богом и несут одинаковое послушание: полное отсечение своей воли. И если для любого монаха Жених – Христос, то монарх сам является женихом для своей страны, ведь «"венчание на Царство" – это мистический брак с Россией» [19, с. 372].

О чрезвычайной сложности и ответственности воспитания будущего правителя писал и педагог-мыслитель К.Д. Ушинский. Пытаясь обосновать социально-политическую и духовно-нравственную установку воспитания наследника, Учитель учителей русских называл это делание «святым» и более важным, чем государственные дела и реформы, ввиду его непоправимости, поскольку от отношения монарха к своему служению зависит благоденствие либо злополучие целой страны: «Рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит» [20, с. 573].

В «Письмах о воспитании наследника русского престола» К.Д. Ушинский называет условия, необходимые для формирования целостной личности будущего государя, верховного правителя России и покровителя всех христиан, в руках которого находилась церковная и светская власть. Наиболее принципиальными из них педагог считает приоритет духовного развития, нацио-

нальные основы воспитания, верность русской (а значит, и православной) идее. К.Д. Ушинский полагал, что нравственное воздействие есть первостепенная задача воспитания, значительно более важная, чем наполнение ума всевозможной информацией. По сути, русский мыслитель XIX века полностью повторяет идеи Максима Грека о том, что призывать подданных к бескорыстному служению отечеству монарх имеет право, лишь преподав личный пример жертвенного служения – без этого условия требование не найдет отклика в сердцах подданных [20].

Таким образом, главной целью воспитания будущего монарха являлась подготовка его к служению в том высшем смысле, которое это понятие обрело в новозаветную эпоху: научить не просто устанавливать «Божий порядок» на земле, являясь верховным стражем закона и ревностным его исполнителем, но и дополнить харизму, полученную при помазании на царство (подобно ветхозаветным царям), харизмой личной святости через мессианское самопожертвование (подобно Христу-Царю).

Наиболее ярким подвигом жертвенного царского служения в истории Руси является, пожалуй, подвиг последнего русского императора Николая II, осознанно взошедшего на свою «гогофу» вместе с членами семьи, о чем свидетельствуют неоднократно повторяемые им слова, произнесенные задолго до екатеринбургской трагедии о готовности принести искупительную жертву ради спасения России [21; 22].

Следует подчеркнуть, что жертвенное служение ближнему не ограничивается лишь царской прерогативой. История Русского государства во все времена подавала бесчисленное множество примеров готовности голову положить «за други своя»: Иван Сусанин, Пересвет и Ослябя, Архип Осипов, Александр Матросов, Николай Гастелло и целый сонм героев войн и жертв богоборческих репрессий. Нравственно-этическое основание служения собрату укоренено в самом человеческом естестве, в гуманистической природе цивилизационного развития, а потому входит в сферу онтологических ценностей, пребывающих вне времени и среды. В нынешний век экзистенциального нигилизма и ценностного хаоса остро стоит необходимость возрождения и возвращения в терминологическое и предметно-проблемное поле педагогики такого понятия, как «служение ближнему как норма жизни», что возможно лишь при реабилитации базовых христианских смыслов, на основе которых воспитывались русские монархи, святые отцы, известные полководцы, русские религиозные философы, из которых произросла самобытная культура и была построена великая Российская империя.

ВЫВОДЫ

Понятие монаршего служения, берущее корни из архаичной среды воинской и жреческой элиты, в новозаветную эпоху приобрело новую установку: как священное лицо, царь выполнял медиаторскую роль между Богом и народом. Помимо практической работы по реализации функций государства, православный правитель, в случае кризисных событий, обязан был подать пример жертвенности, без чего не имел морального права на верноподданнические чувства народа. При воспитании личности будущего государя первостепенное

внимание уделялось его духовному облику: таким укорененным в христианской культуре качествам, как благочестие, самоотверженность, аскетизм, единство нравственных идеалов с народом. Воспитание современных лидеров необходимо строить на основе тех же традиционных идеалов, что поспособствует формированию устойчивых ценностных ориентиров в обществе, патриотических чувств, национальной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Новый Завет. М.: Даниловский благовестник, 2013. 1152 с.
- Основы социальной концепции Русской православной церкви. М.: Моск. Патриархия, 2000. 159 с.
- Тимошина Е.В. Теория «Третьего Рима» в сочинениях «Филофеева цикла» // Правоведение. 2005. № 4. С. 181–208.
- Чин поставления на царство царя Алексея Михайловича. Сообщено архим. Леонидом // Памятники древней письменности и искусства ОЛДП. СПб.: ОЛДП, 1882. Т. 7. Вып. 16. С. 31–36.
- Успенский Б.А. Царь и патриарх: харизма власти в России // Избранные труды. М.: Языки русской культуры, 1996. Т. 1. С. 187–189.
- Боханов А.Н. Самодержавие. Идея царской власти. М.: Русское слово, 2002. 352 с.
- Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1957. 900 с.
- Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1. Семиотика истории. М.: Гнозис, 1994. 429 с.
- Святитель Димитрий Ростовский. Речь к Петру Великому // Поучения и слова. М.: Проспект, 2017. 597 с.
- Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61–66.
- Mirimanoff A.J. Les principes de la Mediation. Genève: Slatkine, 2014. 24 p.
- Флоренский П. Около Хомякова // Собрание сочинений. В 4х т. Т. 2. М.: Мысль, 1996. С. 298–304.
- Филарет, митрополит Московский (Дроздов). Слова и речи синодального члена Филарета, митрополита Московского. В 3 ч. Ч. 3. М.: Типография Грачева и Комп, 1861. 390 с.
- Тихомиров Л.А. Монархическая государственность. М.: Эксмо, 2016. 608 с.
- Булгаков Сергей, протоиерей. Православие. Париж: ИМКА-Пресс, 1964. 403 с.
- Семенко В.П. Время Церкви. М.: Независимый фонд возрождения церковного искусства, 1998. 174 с.
- Ильин И.А. О монархии и республике. Нью-Йорк: Содружество, 1979. 329 с.
- Громов М.Н. Максим Грек. М.: Мысль, 1983. 198 с.
- Архив К.Д. Ушинского. В 4 т. Т. 4. М.: АПН РСФСР, 1962. 721 с.
- Боханов А.Н. Российская империя. Образ и смысл. М.: Директ-Медиа, 2014. 662 с.
- Палеолог Ж.М. Царская Россия во время мировой войны. М.: Директ-Медиа, 2014. 224 с.
- Мульгатули П. Кругом измена, трусость и обман. Подлинная история отречения Николая II. М.: Аст-рель, 2012. 443 с.

REFERENCES

- Novyy Zavet* [New Testament]. Moscow, Danilovskiy blagovestnik Publ., 2013. 1152 p.
- Osnovy sotsialnoy kontseptsii Russkoy pravoslavnoy tserkvi* [The principles of social concept of the Russian Orthodox Church]. Moscow, Mosk. Patriarkhiya Publ., 2000. 159 p.
- Timoshina E.V. Theory “Third Rome” in the works “Filofeeva cycle”. *Pravovedenie*, 2005, no. 4, pp. 181–208.
- The order of placing for kingship of Tsar Aleksey Mikhailovich. Reported by archimandrite Leonid. *Pamyatniki drevney pismennosti i iskusstva OLDP*. Sankt Petersburg, OLDP Publ., 1882. Vol. 7, vyp. 16, pp. 31–36.
- Uspenskiy B.A. Tsar and patriarch: charisma of power in Russia. *Izbrannye Trudy*. Moscow, Yazyki russkoy kultury Publ., 1996. Vol. 1, pp. 187–189.
- Bokhanov A.N. *Samoderzhavie. Ideya tsarskoy vlasti* [Self-Government: The Idea of the Power of Tsars]. Moscow, Russkoy slovo Publ., 2002. 352 p.
- Dal V.I. *Poslovitsy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian people]. Moscow, Gos. izd-vo khud. lit-ry Publ., 1957. 900 p.
- Uspenskiy B.A. *Izbrannye trudy. Semiotika istorii* [Selected Works. Semiotics of History. Semiotics of Culture]. Moscow, Gnozis Publ., 1994. Vol. 1, 429 p.
- Sanctifier Dimitry Rostovsky. Address to Peter the Great. *Poucheniya i slova*. Moscow, Prospekt Publ., 2017. 597 p.
- Zinchenko V.P. Cultural-historical psychology: amplification experience. *Voprosy psikhologii*, 1993, no. 4, pp. 61–66.
- Mirimanoff A.J. Les principes de la Mediation. Genève, Slatkine Publ., 2014. 24 p.
- Florenskiy P. Near Khomyakov. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Mysl' Publ., 1996. Vol. 2, pp. 298–304.
- Filaret, mitropolit Moskovskiy (Drozdo). *Slova i rechi sinodalnogo chlena Filareta, mitropolita Moskovskogo* [Words and speeches of the Synod member Philaret, metropolitan of Moscow]. Moscow, Tipografiya Gracheva i Komp Publ., 1861. Ch. 3, 390 p.
- Tikhomirov L.A. *Monarkhicheskaya gosudarstvennost* [Monarchic statehood]. Moscow, Eksmo Publ., 2016. 608 p.
- Bulgakov Sergiy, protoierey. *Pravoslavie* [Orthodoxy]. Parizh, IMKA-Press Publ., 1964. 403 p.
- Seменко V.P. *Vremya Tserkvi* [Church time]. Moscow, Nezavisimyy fond vrozhdeniya tserkovnogo iskusstva Publ., 1998. 174 p.
- Ilin I.A. *O monarkhii i respublike* [On monarchy and republic]. New York, Sodruzhestvo Publ., 1979. 329 p.
- Gromov M.N. *Maksim Grek* [Maxim Greek]. Moscow, Mysl' Publ., 1983. 198 p.
- Arkhiv K.D. Ushinskogo* [Archive K.D. Ushinsky]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1962. 721 p.
- Bokhanov A.N. *Rossiyskaya imperiya. Obraz i smysl* [Russian empire. Image and meaning]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014. 662 p.
- Paleolog Zh.M. *Tsarskaya Rossiya vo vremya mirovoy voyny* [Tsarist Russia during world war]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014. 224 p.

22. Multatuli P. *Krugom izmena, trusost i obman. Podlinnaya istoriya otrecheniya Nikolaya II* [Betrayal, cowardice and deception are around. True story of abdication of Nikolay II]. Moscow, Astrel' Publ., 2012. 443 p.

**MONARCHICAL SERVICE AS AN OBJECT
OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL UNDERSTANDING**

© 2018

M.A. Tokmacheva, postgraduate student of Chair of Pedagogy
Taras Shevchenko Lugansk National University, Lugansk (LPR)

Keywords: monarchical service; future ruler upbringing; spiritual-moral upbringing.

Abstract: In the present time of loss of spiritual orientations, social distance and military conflicts, the society has special need of leaders raised in the spirit of civic consciousness, patriotism, and dedication. Spiritual-moral training of heirs to the Russian throne for their royal service can be an example of such upbringing. The paper carries out the cultural and historical analysis of the concept “service” and its certain phenomenon peculiar for the time of Tsarist Rus – “monarchical service” and gives the theological substantiation of the throne charisma within its religious and cultural-historical context. In the result of the analysis of theological essays and works of Russian religious philosophers, the author uncovers the spiritual and sacral meaning of royal service, draws a parallel between the Golgotha deed of Christ, as the highest form of service to neighbor, and the earth tsar mission, as an “icon”, image and likeness of Heavenly Father. The author underlines the uniqueness of the intercessor’s function of a monarch as the mediator between God and people, his simultaneous status of both the sovereignty and vassalage superior representative. It is said that the mission of Orthodox tsar, the Lord’s anointed, was not only in the discharge of responsibility for the subjects while strictly supervising how they abided by laws but in the personal spiritual growth of a ruler, the culmination stage of which was the readiness for an act of sacrifice. Using the examples of acts of heroism of our countrymen from different epochs and socio-legal groups, the author concludes about the ontological nature and the universalism of such concept as “service to neighbor”. The author proves the necessity to bring the idea of “service to neighbor” as a norm of life back to the object field of contemporary pedagogical science.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2018

Н.Г. Чанилова, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики обучения и воспитания
Н.А. Полякова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания
Саратовский областной институт развития образования, Саратов (Россия)

Ключевые слова: интернет-зависимость; интернетомания; критерии проявления интернет-зависимости; программы профилактики интернет-зависимости у подростков.

Аннотация: В жизни современного человека возрастает роль гаджетов, которые, с одной стороны, обладают рядом достоинств, а с другой, таят в себе определенную опасность, особенно для подрастающего поколения. В статье рассматривается феномен интернет-зависимости, получивший распространение в современном мире, и обусловленные этим поведенческие проблемы, в том числе у подростков. Приводится анализ научных исследований данной проблемы, проведенных как за рубежом, так и в России. Обозначена цель – рассмотрение феномена интернет-зависимости и обусловленных ею поведенческих проблем у современных подростков.

Авторы отмечают существование различных подходов к пониманию интернет-зависимости («интернетомании»). На основе анализа существующих определений термина «интернет-зависимость» и выделения его существенных характеристик предлагается авторское определение интернет-зависимости. В статье приводится ряд признаков, проявляющихся в поведении и сознании интернет-зависимых людей, в том числе указываются симптомы физиологического типа; перечисляются выделяемые различными исследователями объекты зависимости. Рассматриваются причины возникновения интернет-зависимости у детей и подростков, в том числе недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье, отсутствие контроля со стороны родителей, неумение ребенка налаживать контакты с окружающими, отсутствие друзей. Отмечается необходимость разработки и использования профилактических программ, направленных на предупреждение интернет-зависимого поведения среди подростков. При этом обращается внимание на целесообразность реализации этих программ с использованием современных активных техник ведения занятий, предусматривающих комплекс современных интерактивных профилактических (веб-квест, перфоманс, кейс-технологии наряду с традиционно используемыми тренингами, играми и т. п.), просветительских и воспитательных мероприятий.

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире растет роль гаджетов, значительно облегчающих и упрощающих жизнь человека. Мобильные телефоны и планшеты перестали быть только средством телефонной связи – они превратились в мощный инструмент коммуникации со всем миром. Они сделали Интернет еще доступнее по сравнению со стационарным компьютером, так как являются мобильными и не привязаны к источнику питания. Половина пассажиров городского транспорта, в особенности молодого поколения, сосредоточены на просмотривании различной информации в своем гаджете через Сеть. Компании подростков, вместо того чтобы общаться друг с другом, «общаются» со своим телефоном. Так Интернет еще более приблизился к человеку и стал неотъемлемым спутником его жизни. Он – незаменимый и оперативный транслятор самой различной информации, поставщик игр, развлечений и общения. Но именно эти особенности Интернета и гаджетов, делающие их легкодоступными, и таят в себе реальную опасность для наших детей: игры online, чаты, социальные сети, развлекательные порталы затягивают, воздействуя на неокрепшее детское сознание. Педагоги и психологи бьют тревогу, все острее у ребенка проявляется интернет-зависимость и, как следствие, различные поведенческие проблемы. Ему становится трудно оторваться от экрана монитора, но легко забыть про уроки, домашние обязанности, друзей и погрузиться в виртуальную реальность на длительное время.

Теоретические положения статьи основываются на исследованиях об источниках возникновения, признаках проявления и последствиях интернет-зависимости (интернетомании), принадлежащих таким специалистам, как А.Е. Войскунский [1], А.Ю. Егоров [2], М. Гриффитс [3] и др. Сегодня интернетомания признана как реально существующая проблема, и выявлением способов интернет-влияния на сознание, поведение, критериев проявления зависимости, механизмов противостояния ей занимались также С.В. Баранова [4], С. Хансен [5].

Несмотря на схожесть мнений относительно положительного влияния Интернета на развитие человечества, в ряде вопросов, связанных с формированием и развитием интернет-зависимости и проявлением вследствие этого поведенческих проблем, исследователи придерживаются различных мнений. Так, интернетомания рассматривается как психологическая зависимость в трудах Ю.Д. Бабаевой [6], в то время как американский исследователь Х. Хофман [7] отказывается расценивать интернет-зависимость как отдельный вид психологической зависимости. Ряд специалистов по-разному оценивают распространенность этого явления: одни считают интернет-зависимость делом небольшой группы людей, другие утверждают, что счет зависимых идет на миллионы. В проведенном массовом исследовании российских школьников Г.В. Солдатова выявила, что Интернет превратился в информационный источник для детей [8]. Интерес вызывает точка зрения о том, что

Интернет помогает сформировать в «Я – концепции» структуру «Я – превосходящий», ведь Сеть предоставляет возможность изобразить себя вымышленного, с таким набором превосходящих свойств, которых нет в реальности, считает К.С. Лисецкий [9]. Особое место в нашем исследовании занимают изыскания о связи между применением Интернета и проявлениями агрессивного и враждебного поведения С.Н. Ениколопова [10] и А.Ф. Шайдулиной [11]. На взаимосвязь склонности человека к интернетомании и их социальной и эмоциональной дезадаптированности указывают М.С. Радионова и Т.С. Спиркина [12].

Негативное и позитивное влияние интернет-среды на личность и идея проявления в интернет-активности такой потребности личности, как потребность в становлении себя виртуальным коллективным субъектом, рассматриваются в исследованиях И.Р. Сушкова, Н.С. Козловой [13].

Результаты исследования, направленного на установление игровой зависимости у подростков и таких компонентов структуры их субъектности, как активность, осознанная способность к рефлексии, свобода выбора, осознание своей уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие, представлены в исследованиях Е.Н. Волковой, А.В. Гришиной [14].

Определение интернет-зависимости еще не вполне устоялось. На основе анализа существующих определений термина «интернет-зависимость» и выделения его существенных характеристик мы понимаем под интернет-зависимостью навязчивое, трудно преодолимое или непреодолимое стремление проводить значительную часть времени в Сети, сопровождаемое нарушением восприятия виртуального и реального мира, подменой одного другим, а также поведенческими проблемами. При этом уход в мир фантазий свойственен и вполне обычным людям, достаточно вспомнить вышедший на экраны еще в 1961 году фильм «Карьера Димы Горина», в котором герой влюбился не в реальную девушку, а в вымышленный образ. Однако фантазии героя фильма вряд ли можно назвать зависимостью, хотя образ жизни героя изменился значительно. Анализ работ специалистов в сфере исследования интернет-зависимости, таких как Д.С. Колесников [15], Р.Ю. Степанов [16], Р.Ф. Теперик [17], позволил выделить ряд ее признаков, которые проявляются в поведении и сознании: невозможность оторваться, переключиться на повседневные дела; превышение времени, запланированного для «блуждания» в Интернете; приподнятое настроение в проводимое за компьютером время; постоянное предвкушение следующего сеанса; пренебрежение интересами, общением с семьей и друзьями; ощущение пустоты, раздражения в ситуации не за компьютером; увеличение финансовых средств на компьютер и интернет-покупка соответствующих книг, новых гаджетов, устройств; нежелание принимать критику подобного времяпрепровождения; первоочередное выполнение деятельности, связанной с использованием Интернета; появление проблем в работе, учебе, личных отношениях (опоздания, забывания, недосыпания, невыполнение обещаний, потеря друзей и т. п.).

Примечательно, что ряд исследователей выделяют также симптомы физиологического типа, такие как сухость в глазах, головные боли, изменения сна и режима

питания, повышенное потребление кофе и тонизирующих напитков и т. п.

Цель работы – рассмотрение феномена интернет-зависимости и обусловленных ею поведенческих проблем у современных подростков.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В настоящей работе изучалось распределение школьников по выделенным объектам интернет-зависимости.

В проведенном исследовании (ноябрь 2017 года) использовались методика «Незаконченное предложение», разработанная А.Е. Жичкиной [18]. Методика «Незаконченное предложение» относится к проективным диагностическим методикам. Мы опирались в этом исследовании на естественную тенденцию человека проецировать собственные интересы, ценности и представления на неоднозначное содержание, когда «внутреннее восприятие» отрывается от себя и приписывается внешнему миру.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

При формировании выборки использовался метод стратифицированной выборки. Мы разделили общеобразовательные школы Саратовской области на сельские и городские, а затем произвели случайную выборку по нескольким школам из каждой страты. Учитывая, что классы городских школ более наполнены, чем классы сельских школ, мы примерно уравнивали в стратах количество детей, а не количество классов. Таким образом, в выборку были включены 98 сельских школьников и 112 городских школьников. Некоторое численное превосходство городской группы, по нашему мнению, не нарушает достоверности полученных данных, так как число городских школьников подросткового возраста Саратовской области выше числа сельских школьников, что в целом в этом плане отражает демографические признаки респондентов. Отбор сельских школ производился с учетом доступности для выбранной местности высокоскоростного Интернета. В общем количестве участников количество девушек и юношей оказалось примерно равным – 106 юношей и 104 девушки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Школьников с проявлениями разной степени выраженности интернет-зависимости было выявлено 142 из 210 опрошенных. При этом различий в плане интернет-зависимости между городскими и сельскими школьниками не обнаружено. Для школьников характерны общие черты: большинство из них считает, что в виртуальной жизни легче, чем в реальной. Однако только 64 подростка группы с интернет-зависимостью (47,88 %) признались, что Интернет мешает учебе, выполнению домашних обязанностей, так как поглощает все свободное время. Следует отметить, что для всех школьников ценным в интернет-общении оказалась возможность испытать или разделить групповые эмоциональные состояния. Здесь можно согласиться с А.Л. Журавлевым о возникновении у подростков такого феномена в Интернете, как виртуальный коллективный субъект [20].

У 48 респондентов (33,8 %) выявлена зависимость от интернет-отношений. Это самая большая группа опрошенных школьников. Они указали, что больше всего

времени в Сети у них уходит на общение в социальных сетях, видеобмен, посещение популярных сайтов знакомств, при этом они часто не способны отказаться от виртуального общения, если друзья их зовут погулять, в кино или в кафе. Респонденты этой группы скорее сначала проверят сообщения в социальных сетях, а потом перейдут к другим делам. В ситуациях виртуального общения эти подростки чувствуют эмоциональную приподнятость, не замечают, как летит время, теряют ощущение реального пространства.

На втором месте оказалась группа из 36 подростков, у которой зарегистрированы не один, а несколько (чаще два) объектов зависимости – 25,4 %. Комбинации не отличаются большим разнообразием, чаще всего встречается сочетание зависимости от интернет-отношений с зависимостью от игр. Игры, как правило, предпочитают сетевые.

Далее по убыванию идет группа из 31 респондента (21,8 %), которая испытывает компьютерную зависимость. Примечательно, что 28 подростков этой группы являются юношами, таким образом, этот вид зависимости в большей степени свойственен мужскому полу. Мотивация к внесению многочисленных усовершенствований в компьютер связана с осознанием положительных свойств Интернета, таких как «Интернет помогает мне учиться, приносит пользу», реже отмечается желание похвастаться достоинствами своего компьютера.

23 подростка (16,2 %) склонны к информационной интернет-зависимости. В качестве предпочитаемых они называют поисковые сайты, отмечают, что больше всего времени в Сети у них уходит на блуждание по разным сайтам, информационно-развлекательным порталам, новостным сервисам. Практически все несколько раз откладывают выход из Интернета. Респонденты этой группы с легкостью называют сайты, на которых новости описываются достаточно поверхностно. Они не осознают цель своего выхода в Интернет, до того как совершают это действие, не понимают, что конкретно будут читать, искать, их интерес формируется попутно, «зацепившись» за броские или провокационные заголовки. Подростки этой группы в основном согласны с утверждением, что интернет-серфинг представляет собой лучший отдых.

У 4 подростков (2,8 %) диагностировано наличие признаков сексуальной интернет-зависимости с какой-либо другой. При этом диагностический материал не содержал утверждений, позволяющих диагностировать сексуальную интернет-зависимость. Этот вид зависимости выявлялся в дополнительном обследовании тех подростков, которые открыто заявляли о том, что они сталкивались в Интернете с картинками и сайтами с нежелательным содержанием и которые при ответе на эту серию вопросов не испытывали явных неудобств или стыда. 4 подростка (2 девушки, 2 юноши) считают себя достаточно взрослыми, чтобы просматривать и скачивать откровенные фильмы, участвовать в эротических чатах. Положительным они называют анонимность киберпространства, возможность поэкспериментировать и попробовать то, на что они пока еще не решились в реальной жизни. 3 из 4 согласились с предположением о том, что в Сети можно увидеть то, о чем неудобно спросить у друзей или взрослых.

Таким образом, проведенное нами исследование дало возможность конкретизировать традиционно выделяемые объекты зависимости в Интернете.

1. Зависимость от интернет-отношений. Выражается в непрерывном использовании различных видов виртуального общения. Одной из опасностей является сокращение «живого» непосредственного общения и замена его на виртуальное. Значительная часть свободного времени отводится общению в социальных сетях, видеобмену, посещению популярных сайтов знакомств.

2. Зависимость от сетевых акций, игр, аукционов, торговли. Крайний вариант игровой зависимости наступает тогда, когда подростки-игроки идентифицируют себя с игровым персонажем, принимая роль своего игрового персонажа сначала дозированно, потом все более полно. Этому виду зависимости подвержены также и пожилые люди, играющие в различные версии «Фермы» и подобных ей игр, причем в основном по ночам, так как в это время можно собрать большое количество бонусов в данной игре.

3. Сексуальная интернет-зависимость. Ее носители предпочитают посещать сайты с порносодержанием. Опасность заключается в том, что она настигает подростков в переходном возрасте, в момент проявления половых влечений, и тогда у подростка формируются представления о сексе и сексуальные поведенческие предпочтения и стереотипы, навязанные Сетью.

4. Информационная интернет-зависимость, или, как ее еще называют, интернет-серфинг. Связана с повышенным желанием бесцельно посещать различные поисковые системы, информационные сервисы и базы данных, бездумно перелистывать страницы со сплетнями, слухами, скандалами.

5. Компьютерная зависимость. Проявляется в бесконтрольном желании внести в свой компьютер дополнительные новшества. В эмоциональном плане эти действия сопровождаются приливом энергии, в поведенческом – стремлением постоянно рассказывать о новом усовершенствовании.

Мы разделяем точку зрения А.В. Иващенко [21] о том, что особенности протекания сетевой активности и предпочтения тех или иных видов интернет-поведения обусловлены индивидуальными характеристиками подростков. Для возникновения интернет-зависимости у детей и подростков существует множество причин: недостаток общения и теплых эмоциональных отношений в семье, отсутствие контроля со стороны родителей, неумение ребенка налаживать контакты с окружающими, отсутствие друзей. В практике нашей работы встречаются родители, которые, руководствуясь намерениями псевдоконтроля, предпочитали видеть своих детей дома за компьютером, под мнимым присмотром, чем на улице в дурной компании. Наиболее часто интернет-зависимости подвергаются подростки, которые представляют собой самую уязвимую категорию пользователей Интернета. Интернет является для них заманчивым событием, главным образом из-за неограниченного доступа к информации, определенной анонимности при реализации своих новых «Я – образов». Компенсируя болезненные неудачи в общении, признании, принятии, они дают подростку шанс презентовать в Сети свой желаемый образ взамен реального при высокой

гарантии неразоблачения. Обратная сторона самопрезентации связана с сообщением о себе информации, персональных данных в аккаунтах на различных сайтах и сервисах. Предоставляя возможность спрятаться за выдуманым сетевым именем и графическим изображением – ником и аватаркой – Интернет создает режим «инкогнито» и позволяет остаться безнаказанным в случае возникновения в общении проблем, порождая иллюзию вседозволенности и размывая границы ответственности. Стоит ли удивляться, что подростки предпочитают виртуальное общение полноценному живому.

Сегодня специалистам необходимо всерьез обратить внимание на проблему появления интернетомании у детей и попытаться предупредить ее развитие. Кроме того, просветительскую работу следует вести с родителями, которых надо информировать об опасностях, подстерегающих детей в Сети.

Родители должны понимать, что нельзя не придавать значения тому, что делают их дети в Интернете. Важно рассказать ребенку не только о возможностях, но и об опасностях Сети, научить его искать информацию в Сети, пользуясь безопасными ресурсами. И конечно, нужно найти удобную и неунизительную форму контроля действий ребенка в Интернете. Эти и другие вопросы, направленные на профилактику детской интернет-зависимости, включаются в тематику занятий «Курсов для родителей по основам педагогики и психологии», реализуемых в образовательных организациях Саратовской области.

Все большее развитие получают профилактические программы, направленные на предупреждение интернет-зависимого поведения среди подростков. Так, в Саратовской области реализуется ряд подобных программ: «В сетях Сети», «Интер-НЕТ?! Интер-ДА?!» и др. Подобные программы формируют у ее участников представления о себе, своей жизни как об одной из высших ценностей; об опасностях, существующих в Сети; об основных правилах информационной безопасности. Опыт в применении навыков безопасного общения в киберпространстве бесценен, и профилактические программы призваны его сформировать. Начинать работу по профилактическим программам можно со всеми школьниками, независимо от того, есть ли у них признаки интернет-зависимости или они еще не появились.

Очень важно, чтобы любая из этих и других программ реализовывались в современных активных техниках ведения занятий, предусматривающих собой комплекс современных интерактивных профилактических (веб-квест, перфоманс, кейс-технологии наряду с традиционно используемыми тренингами, играми и т. п), просветительских и воспитательных мероприятий. Внимание специалистов к проблеме интернет-зависимости должно дополняться стремлением родителей вникнуть в виртуальную жизнь детей, воспитанием компьютерной культуры; только совместные действия позволят противостоять формированию интернет-зависимости среди несовершеннолетних.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Обнаружено, что интернет-зависимость как проблема достаточно распространена среди подростков, при том что особой разницы в проявлениях зависимости или объектах зависимости между городскими и сель-

скими подростками мы не установили, предположительно, эта разница компенсирована способностью Интернета восполнять дефициты информации и общения. Только примерно у третьей части подростков Интернет не вызывает никаких проблем в жизни, а лишь является в их руках полезным инструментом. Выявлено, что наиболее распространенным видом интернет-зависимости является зависимость от виртуального общения, что актуализирует необходимость ведения профилактических программ и тренингов среди подростков. Качественный анализ ответов обследованных подростков показал, что главенствующим фактором, благодаря которому все эти явления получили широкое распространение, является анонимность личности в Сети.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
2. Егоров А.Ю. Нехимические аддикции. СПб.: Речь, 2007. 190 с.
3. Griffiths M. Internet Addiction: Does It Really Exist? // Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Applications. New York: Academic Press, 1998. P. 61–65.
4. Баранова С.В. Вредные привычки. Избавление от зависимостей. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 188 с.
5. Hansen S. Excessive Internet usage or 'Internet Addiction'? The implications of diagnostic categories for student users // Journal of Computer Assisted Learning. 2002. Vol. 18. P. 232–236.
6. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 11–39.
7. Хоффман Х. Целительная виртуальная реальность // В мире науки. 2004. № 11. С. 36–43.
8. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете. М.: Google, 2013. 311 с.
9. Лисецкий К.С. Субъектность как психологическая основа профилактики наркозависимости личности // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 1. С. 320–329.
10. Ениколопов С.Н., Кузнецова Ю.М., Цибульский Н.П., Чудова Н.В. Специфика агрессии в интернет-среде // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 65–72.
11. Шайдулина А.Ф. Интернет-зависимость – новая форма аддиктивного поведения у подростков // Конгресс по детской психиатрии: материалы конгресса. М.: РОСИНЭКС, 2001. С. 64–72.
12. Радионова М.С., Спиркина Т.С. Характеристики личностной и эмоциональной сферы пользователей сети Интернет, склонных к интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. М.: Акрополь, 2009. С. 113–137.
13. Сушков И.Р., Козлова Н.С. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 75–83.
14. Волкова Е.Н., Гришина А.В. Структура субъектности младших подростков с разным уровнем игровой

- компьютерной зависимости // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 20–31.
15. Колесников Д.С., Шаронова Ю.И. Динамический подход при исследовании интернет-аддикции // Психология XXI века: материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. СПб.: СПбУ, 2007. С. 519–521.
 16. Степанов Р.Ю. Патологическая зависимость от компьютера или интернета // Материалы Всероссийской 65-й итоговой студенческой конференции им. Н.И. Пирогова. Томск: Сибирский гос. мед. ун-т, 2006. С. 138–140.
 17. Полонский Н.П., Теперик Р.Ф. Профилактика нехимических аддикций у старшеклассников // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистантных технологий: материалы III Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2012. С. 302–304.
 18. Жичкина А.Е. Пространство, населенное Другими // Интернет. 1999. № 16. С. 76–81.
 19. Тощенко Ж.Т. Социология. М.: МГУ, 2014. 546 с.
 20. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 19–28.
 21. Ивашченко А.В., Карабущенко Н.Б., Сунгурова Н.Л. Личностно-типологические особенности студентов в сетевом поведении // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 2. С. 58–70.
- REFERENCES**
1. Voyskunskiy A.E. Actual problems of internet-addiction. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2004, vol. 25, no. 1, pp. 90–100.
 2. Egorov A.Yu. *Nekhimicheskie addiksii* [Non-chemical addictions]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2007. 190 p.
 3. Griffiths M. Internet Addiction: Does It Really Exist? *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Applications*. New York, Academic Press Publ., 1998, pp. 61–65.
 4. Baranova S.V. *Vrednye privyichki. Izbavlenie ot zavisimostey* [Bad habits. Getting rid of dependencies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2007. 188 p.
 5. Hansen S. Excessive Internet usage or 'Internet Addiction'? The implications of diagnostic categories for student users. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2002, vol. 18, pp. 232–236.
 6. Babaeva Yu.D., Voyskunskiy A.E., Smyslova O.V. Internet: the impact on personality. *Gumanitarnye issledovaniya v Internete*. Moscow, Mozhaysk-Terra Publ., 2000, pp. 11–39.
 7. Khoffman Kh. Healing virtual reality. *V mire nauki*, 2004, no. 11, pp. 36–43.
 8. Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. *Tsifrovaya gramotnost i bezopasnost v Internete* [Digital literacy and security on the Internet]. Moscow, Google Publ., 2013. 311 p.
 9. Lisetskiy K.S. Subjective agency as psychological basis for prophylactic of drug dependence of the person. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 1, pp. 320–329.
 10. Enikolopov S.N., Kuznetsova Yu.M., Tsibulskiy N.P., Chudova N.V. Aggression specificity in Internet environment. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2006, vol. 27, no. 6, pp. 65–72.
 11. Shaydulina A.F. Internet addiction is a new form of teenagers' addictive behavior. *Kongress po detskoj psikhiatrii: materialy kongressa*. Moscow, ROSINEKS Publ., 2001, pp. 64–72.
 12. Radionova M.S., Spirkina T.S. Characteristics of the personal and emotional sphere of users of the Internet, prone to Internet addiction. *Internet-zavisimost: psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya*. Moscow, Akropol Publ., 2009, pp. 113–137.
 13. Sushkov I.R., Kozlova N.S. Internet activity as manifestation of person's need for collective subject. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2015, vol. 36, no. 5, pp. 75–83.
 14. Volkova E.N., Grishina A.V. Structure of subjectivity of junior adolescents with different levels of computer addiction. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2015, vol. 36, no. 2, pp. 20–31.
 15. Kolesnikov D.S., Sharonova Yu.I. Dynamic approach in the study of Internet addiction. *Psikhologiya XXI veka: materialy Mezhdunarodnoy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh spetsialistov*. Sankt Petersburg, SPbU Publ., 2007, pp. 519–521.
 16. Stepanov R.Yu. Pathological dependence on the computer or the Internet. *Materialy Vserossiyskoy 65-y itogovoy studencheskoy konferentsii im. N.I. Pirogova*. Tomsk, Sibirskiy gos. med. un-t Publ., 2006, pp. 138–140.
 17. Polonskiy N.P., Teperik R.F. Prevention of non-chemical addictions of high school students. *Psikhologicheskaya pomoshch sotsalno nezashchishchennym litsam s ispolzovaniem distantnykh tekhnologiy: materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, MGPPU Publ., 2012, pp. 302–304.
 18. Zhichkina A.E. A space populated by Others. *Internet*, 1999, no. 16, pp. 76–81.
 19. Toshchenko Zh.T. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow, MGU Publ., 2014. 546 p.
 20. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Psychological peculiarities of group creativity in network communities. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 19–28.
 21. Ivashchenko A.V., Karabushchenko N.B., Sungurova N.L. Students' personal-typological features in network behavior. *Rossiyskiy psikhologicheskij zhurnal*, 2016, vol. 13, no. 2, pp. 58–70.

INTERNET ADDICTION OF MODERN TEENAGERS AS A BEHAVIORAL PROBLEM

© 2018

N.G. Chanilova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair of Theory and Methods of Teaching and Education

N.A. Polyakova, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair of Theory and Methods of Teaching and Education
Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov (Russia)

Keywords: Internet addiction; internet-mania; criteria for manifestation of Internet addiction; programs for prevention of teens' Internet addiction.

Abstract: In the life of a modern man, the role of gadgets that, on the one hand, have a number of advantages, and, on the other hand, they fraught with a certain danger, especially for the growing generation, is increasing. The paper considers the Internet addiction phenomenon, which has become widespread in the modern world, and the associated behavioral problems, including the problems among the teenagers. The authors give the analysis of scientific research on this issue, carried out both abroad and in Russia. The goal is to consider the phenomenon of Internet addiction and the behavioral problems caused by it among modern teenagers.

The authors note the existence of various approaches to the understanding of Internet addiction ("Internet-mania"). Based on the analysis of the existing definitions of the term "Internet addiction" and the highlighting its essential characteristics, the author's definition of Internet addiction is proposed. The paper contains the number of signs manifested in the behavior and consciousness of Internet-dependent people, including the physiological symptoms; the objects of dependence, specified by various researchers are listed. The authors consider the causes of the emergence of children and teens' Internet addiction, among them there are: lack of communication and warm emotional relations in the family, lack of parents' control, child's inability to establish contacts with others, friendlessness. The authors highlight the necessity to develop and use the preventive programs aimed at the prevention of Internet-dependent behavior among the teenagers. At the same time, the attention is drawn to the feasibility of implementing these programs using the modern active techniques of conducting classes, providing the complex of modern interactive preventive (web quest, performance, case studies along with the traditionally used trainings, games, etc.), educational and upbringing events.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВ ГОТОВНОСТИ К ОТЦОВСТВУ

© 2018

Ю.В. Борисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: готовность к отцовству; содержательные характеристики отцовства; развитие личности; дошкольный возраст.

Аннотация: Демографические и социальные проблемы современной семьи во многом связаны со сложностью выполнения супружеских и родительских ролей молодыми людьми. При этом готовность к реализации этих ролей как у женщин, так и у мужчин формируется задолго до вступления в брак и рождения ребенка, начиная с дошкольного возраста. Это обуславливает необходимость исследования как вопросов становления готовности к родительству, так и проблем формирования этой готовности. В статье изложены теоретические предпосылки исследования психологической готовности к отцовству и ее становления в онтогенезе, а также результаты исследования, целью которого было выявление возможностей формирования основ психологической готовности к отцовству у детей дошкольного возраста. В нашем исследовании приняли участие 252 испытуемых: 168 родителей, имеющих детей-дошкольников, и 84 мальчика, средний возраст которых составил 5,3 года. Семьи испытуемых экспериментальной группы участвовали в работе по созданию благоприятной для формирования готовности к отцовству среды в рамках комплекса мер, косвенно воздействующих на ребенка. Семьи контрольной группы в работе не участвовали. Дети контрольной группы были обследованы в те же временные интервалы, что и экспериментальная группа. Статистический анализ полученных данных позволяет сделать вывод о наличии положительной динамики у детей экспериментальной группы при отсутствии изменений у детей контрольной группы, что указывает на возможность формирования основ психологической готовности к отцовству в рамках психологической работы по созданию благоприятной для этого среды. Результаты исследования будут интересны семейным психологам-практикам, исследователям, занимающимся теоретическими и практическими вопросами психологии родительства, гендерной проблематикой и проблемами психологии семейных отношений.

ВВЕДЕНИЕ

В современной психологической науке наряду с понятием «готовность к материнству» [1] существует термин «готовность к отцовству», предполагающий обретение социальной зрелости и компетентности, обусловленной экономическими, социальными и психологическими факторами, и представляющий собой установку на рождение, воспитание и содержание ребенка [2]. Выделяют экономическую (финансовую независимость и стабильность), социальную (достижение определенного социального и профессионального статуса), психологическую (связанную с репродуктивной мотивацией и привязанностью к матери ребенка) и физическую (зрелость организма) готовность к отцовству. Психологическая готовность к отцовству связана с формированием сторон личности, определяющих выполнение обязанностей и обязательств; знанием функций отца в семье и роли его в воспитании ребенка; готовностью принять на себя ответственность за жизнь и благополучие ребенка [2].

Однако, на наш взгляд, термин «готовность» не исчерпывает специфику отцовства. Готовность хотя и определяет во многом выполнение деятельности в плане скорости, легкости и точности, но предполагает предначальную, проявляющуюся до начала выполнения деятельности характеристику этой деятельности. Применимо к отцовству мы рассматриваем не только внутриличностные, но и межличностные его аспекты (надивидуальный уровень родительства, взаимодействие в диаде «отец – ребенок» [3; 4]) и полагаем, что отношение к ребенку определяется не только отношением к деторождению и рождению конкретного ребенка, но и конкретным практическим взаимодействием с ним,

позволяющим мужчине проявлять ответственность, заботу и т. д., поэтому в контексте становления готовности к отцовству правомерно говорить об установочной готовности, определяемой прошлым опытом личности в данной сфере и предшествующей любым психическим проявлениям отцовства; мотивационной готовности к осознанию смысла и ценности отцовства; личностной готовности к самореализации в отцовстве через процесс персонализации [5]. Таким образом, психологическая готовность к ответственному отцовству представляет собой сформированность установок, мотивов и определенных качеств личности, характеризующих способы и варианты интериоризации и экстериоризации отцовской роли мужчиной, строится на ценностях личности, связанных с ее прошлым, и направлена в будущее.

Однако, когда мы говорим о реализации готовности к отцовству, то предполагаем некую потенцию, заложенную в ней; на практике термин «готовность» сужает весь спектр отцовских чувств, смыслов, практик и отношений, потому что реализация отцовского поведения может быть решена разными способами и с различным результатом в зависимости от предшествующей готовности. Иначе говоря, реализовать отцовское поведение можно и через деструктивные формы поведения вплоть до жесткого обращения с детьми в целях «воспитания» [6]. При этом к определенному возрасту человек становится «готов» к такому поведению даже при отсутствии социальной, личностной или профессиональной зрелости, статуса в обществе или образования.

Однако, как было указано выше, когда мы сталкиваемся с проблемой определения отцовского влияния на развитие личности ребенка и самого мужчины,

значимость конструктивного отцовства, ведущего к личностному развитию и созданию условий для благополучного, гармоничного развития личности как ребенка [7], так и взрослого [8], определяет необходимость не только исследовать причины, условия становления и механизмы такого поведения, но и пропагандировать конструктивное отцовство в рамках психологической профилактики девиантного поведения в семье, поддерживать в рамках психолого-педагогического сопровождения семьи [9]. В связи с подобной значимостью не только для конкретного ребенка или семьи, но и в контексте жизни всего социума психологи не находят абсолютно безоценочного термина для описания конструктивного поведения отца в противовес девиантному родительству, и сегодня существуют качественные исследования [8; 10–13], определяющие характеристики такого «конструктивного» поведения мужчины по отношению к собственному ребенку, объединенные понятием «ответственное отцовство» [12], которое предполагает планирование рождения ребенка, юридическое оформление статуса отца, эмоциональное, физическое и финансовое участие в жизни ребенка, принятие за него ответственности (то есть некий набор в основном операциональных характеристик).

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что в практическом смысле нас интересует не просто готовность к отцовству, а готовность к ответственному отцовству, позволяющая определить позитивные характеристики общей готовности к отцовству. При этом нам представляется чрезвычайно важным вопрос об особенностях становления готовности к ответственному отцовству: если говорить об установочной готовности, предшествующей любым психическим проявлениям отцовства, то начало ее формирования приходится на дошкольное детство, когда начинают формироваться первые представления о мужской гендерной роли и отцовстве, однако далее эти представления трансформируются и дифференцируются в процессе развития личности.

Мотивационная готовность к осознанию смысла и ценности отцовства связана с формированием родительской пары и частично описана в исследованиях W. Miller, посвященных репродуктивной мотивации [14]. Личностная готовность к самореализации в отцовстве – наиболее позднее образование в процессе персонализации, однако некоторые ее компоненты начинают формироваться также в детском возрасте, например ответственность. Таким образом, мы можем говорить об этапности становления готовности к ответственному отцовству: первый этап – этап обозначения отцовства, формирования представлений об отцовстве, имеющий свою специфику в дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский период – это этап формирования установочной готовности; второй этап – этап осмысления отцовства, переосмысления имеющихся знаний и представлений об отцовстве в период планирования рождения ребенка и беременности жены – этап становления мотивационной готовности; третий этап – этап ценностного осознания отцовства и реализации на этой основе, а также дальнейшего развития стратегии отцовства в отцовских практиках после рождения ребенка (практический этап) – этап становления личностной готовности.

Таким образом, мы приходим к необходимости определения содержания личностной готовности к ответ-

ственному отцовству, которая на практическом этапе объединяет установочную и мотивационную готовность, а также определенные способы поведения отца с ребенком. Здесь уместно говорить о том, что на этапах, предшествующих отцовской деятельности, происходит становление готовности к ответственному отцовству, реализуемой на практическом этапе в виде некоей стратегии отцовского поведения. Другими словами, готовность к ответственному отцовству предполагает сформированность конструктивной стратегии отцовского поведения, начало формирования которой приходится на дошкольное детство, а затем происходит дальнейшее ее становление в процессе развития личности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, и реализация которой в период взрослости иницируется готовностью к ответственному отцовству и составляет базу не только для развития личности самого мужчины, но и основу постепенной трансформации самой стратегии отцовства в направлении большей осмысленности.

В итоге в рамках нашего исследования мы будем говорить о становлении основ готовности к ответственному отцовству, начиная с дошкольного возраста, что дает возможность проследить вехи этого становления в младшем школьном возрасте, в подростковом и юношеском периоде развития личности, а также в период ранней взрослости до момента рождения ребенка, а затем уместно говорить уже о реализации готовности к ответственному отцовству в рамках конструктивной стратегии отцовства.

Цель работы – выявление возможностей формирования основ психологической готовности к отцовству у детей дошкольного возраста.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В таких условиях предпринятая нами попытка исследования возможностей формирования основ готовности к отцовству у детей дошкольного возраста является весьма своевременной и актуальной. В исследовании приняли участие мальчики дошкольного возраста (84 человека, включая 15 человек – экспериментальная группа и 71 человек – контрольная группа). Семьи детей из экспериментальной группы (15 семей) участвовали в работе по созданию благоприятной для формирования конструктивных стратегий отцовства семейно-образовательной среды в разное время в период с декабря 2015 по апрель 2017 года. Средний возраст детей – 5,3 года.

Создание благоприятной для становления психологической готовности к ответственному отцовству семейно-образовательной среды [12] было организовано в рамках прохождения отцами данных детей психологического тренинга, направленного на формирование конструктивных стратегий отцовства. Так как в процессе психологического тренинга создаются условия для индивидуализации стратегии отцовства, то есть процесса сочетания социальных ожиданий, норм, ценностей с особенностями потребностей, свойств и стилей деятельности конкретного мужчины через интернализацию смысла отцовства, это позволяет отцу быть более эффективным родителем, и домашняя работа строилась вокруг создания родительского альянса [9], урегулирования отношений с супругой, вовлечения в жизнь ребенка, давались конкретные задания по развитию

у ребенка всех компонентов будущей стратегии отцовства. Это позволяло создавать специфическую семейную среду, благоприятную для становления психологической основы готовности к ответственному отцовству у ребенка такого отца.

В исследовании применялись следующие методики: методика изучения гендерных установок у детей («Полустандартизированное интервью» В.Е. Кагана) [4], «Кембриджский опросник гендерно-типичного поведения дошкольников» (русскоязычная версия англоязычного опросника “Pre-School Activities Inventory (PSAI)” [4], диагностическая методика «Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Е.О. Смирновой, Р.Р. Калининой) [15], методика диагностики дошкольной зрелости и саморегуляции: диагностическая игра «Помощники доброго волшебника» О.И. Барчук, М.Р. Битяновой [16]. Также нами использовались анкетные данные о возрасте, поле и семье ребенка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнение уровневых характеристик выборки, состоящей из 84 детей дошкольного возраста, со статистическими нормами говорит, что средние и стандартные отклонения данных по методике оценки гендерно-типичного поведения находятся в рамках статистических норм. Таким образом, можно говорить, что наша выборка не обладает какими-либо специфическими особенностями по сравнению с другими детьми того же возраста, следовательно, мы можем проводить дальнейший анализ результатов, полученных от данной выборки детей.

Проверка данных экспериментальной и контрольной групп по критерию Фишера при уровне значимости, равном 0,05, показала, что дисперсии обеих групп различаются незначимо. Все исследуемые нами параметры подчиняются нормальному закону распределения (по

критерию Колмогорова – Смирнова), кроме данных по методике оценки нравственных норм дошкольников.

Для проверки второй гипотезы нами было проведено сравнение данных экспериментальной и контрольной групп до воздействия по t -критерию Стьюдента, которое показало, что группы различаются по показателю гендерных установок, это связано с особенностями семей, выразивших желание участвовать в работе по созданию специальной среды (таблица 1).

Для непараметрических данных было проведено сравнение по U -критерию Манна – Уитни, показавшее отсутствие значимых различий между группами до воздействия (результаты проверки по данному критерию представлены в таблице 2).

Результаты анализа данных групп до воздействия были учтены при обработке данных после воздействия. После проведения работы с семьей испытуемые были повторно обследованы, данные обработаны с помощью дисперсионного анализа с повторными измерениями, t -критерия Стьюдента для зависимых выборок для параметрических данных и критерия Вилкоксона для непараметрических данных.

При сравнении экспериментальной и контрольной группы дошкольников по компонентам стратегии отцовства до воздействия значимых различий обнаружено не было.

Сравнение результатов экспериментальной группы до и после воздействия по t -критерию Стьюдента при 5%-м уровне значимости для зависимых выборок указывает на произошедшие значимые изменения по параметрам: гендерно-типичное поведение, зрелость и гендерные установки (таблица 3).

Сравнение результатов по параметру нравственных норм по критерию Вилкоксона при 5%-м уровне значимости также показало наличие значимых различий между данными до и после воздействия (таблица 4).

Таблица 1. Результаты сравнения экспериментальной и контрольной группы дошкольников до воздействия

Параметры	Гендерно-типичное поведение	Гендерные установки*	Зрелость
Экспериментальная группа	65,47	10,00	36,73
Контрольная группа	64,10	8,93	36,69
t значимое	0,83	2,97	-0,43
p	0,41	0,00	0,67
Стандартное отклонение (экспериментальная группа)	3,58	1,13	8,40
Стандартное отклонение (контрольная группа)	5,78	1,13	6,11

Примечание: * отмечены значимые различия.

Таблица 2. Сравнение данных экспериментальной и контрольной группы дошкольников по U -критерию Манна – Уитни до воздействия

Параметры	Нравственные нормы
Суммарный ранг (экспериментальная группа)	1298,00
Суммарный ранг (контрольная группа)	1264,00
U	462,00
Z	-1,58
p	0,12
Z	-1,53
p	0,11
Двухстороннее точное p	0,12

Таблица 3. Сравнение результатов экспериментальной группы до и после воздействия по *t*-критерию Стьюдента для зависимых выборок

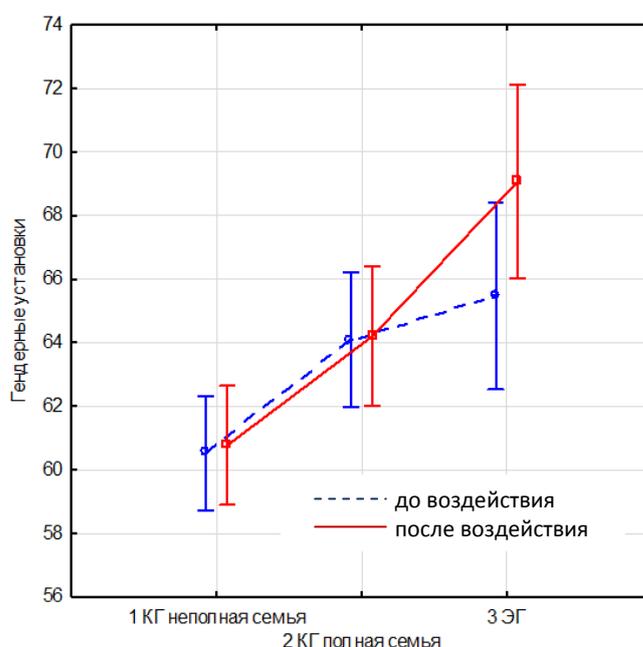
Параметры	Среднее	Стандартное отклонение	<i>t</i>	<i>p</i>
Гендерно-типичное поведение 1	65,47	3,58		
Гендерно-типичное поведение 2*	68,44	6,63	2,54	0,01
Зрелость 1	36,73	8,40		
Зрелость 2*	38,57	6,04	3,44	0,00
Гендерные установки 1	10,00	1,13		
Гендерные установки 2*	11,76	2,42	2,07	0,01

Примечание: * отмечены значимые различия.

Таблица 4. Сравнение результатов экспериментальной группы до и после воздействия по критерию Вилкоксона

Параметры	Число наблюдений	<i>T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -уровень
Нравственные нормы 1 и Нравственные нормы 2*	15	0,00	3,059	0,002

Примечание: * отмечены значимые различия.

**Рис. 1.** Результаты дисперсионного анализа с повторными измерениями по параметру «гендерные установки» для группы дошкольников

Таким образом, даже опосредованное через родителей воздействие оказалось значимым для формирования конструктивной стратегии отцовства в данном возрасте.

Дисперсионный анализ с повторными измерениями по параметру «гендерные установки», проведенный для экспериментальной группы и контрольной группы (разделенной для удобства анализа на подгруппы детей из полной и неполной семьи) показал, что у детей контрольной группы изменений не произошло. Дети экспериментальной группы, хотя и отличались от детей контрольной группы до воздействия в сторону более высоких показателей по данной шкале, показали изменение в сторону повышения результатов. Таким образом, несмотря на изначальное различие групп, изменения по данному параметру были зафиксированы только в экс-

периментальной группе после воздействия, то есть связаны с экспериментальным воздействием (рис. 1).

ВЫВОДЫ

Таким образом, после экспериментального воздействия все параметры, описывающие становление основ психологической готовности к ответственному отцовству в данном возрасте, стали выше, что говорит о том, что даже опосредованное через родителей воздействие оказалось значимым для становления основ психологической готовности к ответственному отцовству в данном возрасте, что согласуется с данными зарубежных [17; 18] и российских коллег [19; 20] и с нашими теоретическими положениями о возможности сопровождения становления психологической готовности

к ответственному отцовству, начиная с дошкольного возраста. Дальнейшие исследования возможностей создания благоприятной среды для формирования психологической готовности к отцовству у детей более старшего возраста помогут дополнить данные результаты и создать целостную научную психологическую основу для практической работы психологов, педагогов и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демина А.С. Психологическая готовность к материнству в период ранней взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4-2. С. 88–92.
2. Безрукова О.Н. Готовность к отцовству: факторы, условия и предпосылки // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 2-1. С. 98–109.
3. Fthenakis W.E., Berwanger D., Reichert-Garschhammer E. Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden: SM + KM, 2007. 355 p.
4. Борисенко Ю.В. Отцовство как психологический феномен личности. Кемерово: Кросс, 2011. 280 с.
5. Борисенко Ю.В., Портнова А.Г. Отцовство как фактор развития личности // Развитие личности. 2006. № 2. С. 70–81.
6. Lamb M.E. Mothers, Fathers, Families, and Circumstances: Factors Affecting Children's Adjustment // Applied Developmental Science. 2012. Vol. 16. № 2. P. 98–111.
7. Pleck J.H. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes and paternal involvement: levels, sources, and consequences // The role of the father in child development. 5th ed. New York: Wiley, 2010. P. 58–93.
8. Eggebeen D.J., Knoester C. Does Fatherhood Matter for Men? // Journal of Marriage and the Family. 2001. Vol. 63. № 2. P. 381–393.
9. Goldberg W., Edwin T., Tan Kara L. Trends in Academic Attention to Fathers, 1930–2006 // Fathering. 2009. Vol. 7. № 2. P. 159–179.
10. Pleck J.H., Hofferth S. Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents // Fathering. 2008. № 6. P. 267–286.
11. Parke R.D. Fathers and families // Handbook of Parenting. Mahwah: Erlbaum, 1995. P. 27–63.
12. Doherty W.J., Erickson M.F., LaRossa R. An Intervention to Increase Father Involvement and Skills With Infants During the Transition to Parenthood // Journal of Family Psychology. 2006. Vol. 20. № 3. P. 438–447.
13. Lamb M.E. The role of the father in child development. 5th ed. New York: Wiley, 2010. 672 p.
14. Miller W.B. Preception: An important fertility behavior // Demography. 1986. № 23. P. 579–594.
15. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб.: Речь, 2011. 144 с.
16. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: для администрации школы, педагогов и школьных психологов. М.: Педагогический поиск, 1997. 112 с.
17. Cowan P.A., Cowan C.P., Pruett M.K., Pruett K., Wong J.J. Promoting fathers' engagement with children: Preventive interventions for low-income families // Journal of Marriage and Family. 2009. Vol. 71. № 3. P. 663–679.
18. Fagan J., Lee Y. Effects of father's early risk and resilience on paternal engagement with 5-year-olds // Journal of Family Relations. 2012. Vol. 61. № 5. P. 878–892.
19. Абдуллина С.А. Особенности внутренней позиции родителя у детей подросткового возраста // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 7. С. 78–95.
20. Горшкова Н.М., Филиппова Е.В. Особенности образа тела у детей дошкольного возраста, воспитывающихся без отца в различные периоды детства // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 66–77.

REFERENCES

1. Demina A.S. Psychological readiness for motherhood at early adulthood. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 4-2, pp. 88–92.
2. Bezrukova O.N. Readiness for paternity: factors, conditions and prerequisites. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6: Filosofiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhduнародnye otnosheniya*, 2007, no. 2-1, pp. 98–109.
3. Fthenakis W.E., Berwanger D., Reichert-Garschhammer E. *Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden, SM + KM Publ., 2007. 355 p.
4. Borisenko Yu.V. *Ottsovstvo kak psikhologicheskii fenomen lichnosti* [Paternity as a psychological phenomenon of a personality]. Kemerovo, Kross Publ., 2011. 280 p.
5. Borisenko Yu.V., Portnova A.G. Paternity as a factor of the personality's development. *Razvitie lichnosti*, 2006, no. 2, pp. 70–81.
6. Lamb M.E. Mothers, Fathers, Families, and Circumstances: Factors Affecting Children's Adjustment. *Applied Developmental Science*, 2012, vol. 16, no. 2, pp. 98–111.
7. Pleck J.H. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes and paternal involvement: levels, sources, and consequences. *The role of the father in child development*. 5th ed. New York, Wiley Publ., 2010, pp. 58–93.
8. Eggebeen D.J., Knoester C. Does Fatherhood Matter for Men? *Journal of Marriage and the Family*, 2001, vol. 63, no. 2, pp. 381–393.
9. Goldberg W., Edwin T., Tan Kara L. Trends in Academic Attention to Fathers, 1930–2006. *Fathering*, 2009, vol. 7, no. 2, pp. 159–179.
10. Pleck J.H., Hofferth S. Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 2008, no. 6, pp. 267–286.
11. Parke R.D. Fathers and families. *Handbook of Parenting*. Mahwah, Erlbaum Publ., 1995, pp. 27–63.
12. Doherty W.J., Erickson M.F., LaRossa R. An Intervention to Increase Father Involvement and Skills With Infants During the Transition to Parenthood. *Journal of Family Psychology*, 2006, vol. 20, no. 3, pp. 438–447.
13. Lamb M.E. *The role of the father in child development*. 5th ed. New York, Wiley Publ., 2010. 672 p.

14. Miller W.B. Proception: An important fertility behavior. *Demography*, 1986, no. 23, pp. 579–594.
15. Kalinina R.R. *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika v detskom sadu* [Psychological and pedagogical diagnostics in kindergarden]. Sankt-Petersburg, Rech Publ., 2011. 144 p.
16. Bityanova M.R. *Adaptatsiya rebenka k shkole: diagnostika, korrektsiya, pedagogicheskaya podderzhka: dlya administratsii shkoly, pedagogov i shkolnykh psikhologov* [The adaptation of a child to school: diagnostics, correction, pedagogical support: for school administration, teachers and school psychologists]. Moscow, Pedagogicheskiy poisk Publ., 1997. 112 p.
17. Cowan P.A., Cowan C.P., Pruett M.K., Pruett K., Wong J.J. Promoting fathers' engagement with children: Preventive interventions for low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 2009, vol. 71, no. 3, pp. 663–679.
18. Fagan J., Lee Y. Effects of father's early risk and resilience on paternal engagement with 5-year-olds. *Journal of Family Relations*, 2012, vol. 61, no. 5, pp. 878–892.
19. Abdullina S.A. Peculiarities of internal parent position in teenage children. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2016, no. 7, pp. 78–95.
20. Gorshkova N.M., Filippova E.V. Features of the body image in preschool children raised without father in different periods of their childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2013, no. 3, pp. 66–77.

THE POSSIBILITY OF FORMATION OF THE PRINCIPLES OF READINESS FOR PATERNITY AMONG THE PRESCHOOL CHILDREN

© 2018

Yu. V. Borisenko, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: readiness for paternity; content-related characteristics of paternity; personality development; preschool age.

Abstract: The demographic and social problems of a modern family are related to the difficulties which young people experience when taking on the family (matrimonial and parental) roles. However, the readiness for the fulfillment of family roles is developed both in women and men far before marriage and childbirth, beginning from the preschool age. This fact determines the necessity to study both the issues of readiness for parenting and the issues of this readiness development. The paper provides the theoretical basis for the study of psychological readiness for paternity and its development in ontogenesis, and the results of the empirical study to identify the possibility of the development of readiness for paternity among the preschool children. 252 test persons took part in our study: 168 parents of preschool children and 84 preschool boys, the average age of which was 5.3 years old. The families of the experimental group participated in the work on the creation of the environment favorable for the formation of readiness for paternity within the complex of measures affecting a child. The families of the control group did not participate in the work. The children of the control group were examined within the same time intervals as the experimental group. The statistical analysis of data obtained allows concluding about the positive dynamics among children of the experimental group while no dynamics was found among children of the control group. This fact proves the possibility to form the principles of psychological readiness for paternity within the psychological work on the creation of a favorable environment. The results of the study will be interesting for family psychologists and the researchers dealing with the theoretical and practical issues of parenthood psychology, gender issues and the issues of the psychology of family relations.

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

© 2018

И.С. Морозова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития, директор института образования
К.Н. Белозай, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: образ тела; подростковый возраст; гендерные различия; социокультурные факторы; семейные факторы; кросс-культурные различия.

Аннотация: В то время как российские исследователи только начинают обращаться к изучению образа тела в контексте психологии развития, в Европе и США накоплен богатый опыт таких исследований. В статье приведен обзор современных зарубежных публикаций, посвященных изучению образа тела в подростковом возрасте, на примере анализа 25 научных статей, изданных в 15 англоязычных журналах по возрастной, клинической и социальной психологии с 1994 по 2017 г. Установлены основные направления экспериментальных исследований. Более половины работ анализируют образ тела подростков в гендерном контексте. Часть работ посвящена описанию биологических коррелятов образа тела, в частности времени наступления менархе для девочек. Выявлена специфика работ последних лет, в которых актуализируется проблема влияния социокультурных факторов, таких как СМИ, интернета, социальных сетей, на образ тела подростков. Большинство работ этой группы описывает «нормативную неудовлетворенность» телом, характерную для людей многих выборок, в том числе подростков. Внимание также уделяется взаимоотношениям со значимыми людьми – родителями, сиблингами и сверстниками. Существенно меньше статей рассматривает возрастную изменчивость образа тела. Значительное число работ, особенно в США (где сравниваются афроамериканцы, латиноамериканцы и белые подростки), сосредоточены на кросс-культурных исследованиях образа тела. Отдельные работы описывают модели, в которых образ тела и поведенческие нарушения взаимосвязаны и взаимообусловлены, а также рассказывают об апробации программ, направленных на коррекцию образа тела подростков. По сравнению с российскими, англоязычные авторы сосредоточены не только на клинических, но и на социальных, возрастных аспектах изучения образа тела. Большая часть исследований проведена опросными методами, меньшая – базируется на лабораторных экспериментах. Выборку исследований чаще всего составляют школьники разного возраста и пола, в ряде случаев задействуются данные масштабных опросов, проводимых такими организациями, как Всемирная организация здравоохранения.

ВВЕДЕНИЕ

Образ тела является продуктом психосоматического развития человека и представляет собой результат отражения психикой субъекта своего тела. В онтогенезе в систему «образ тела» включаются телесные границы, интеро- и проприоцептивные ощущения, восприятие пространственных и динамических характеристик тела – его размеров, силы, скорости, гибкости, восприятие внешности. Определенное место в системе «образ тела» занимает «отраженный» его образ – то, как, по мнению субъекта, его тело видится окружающим, как значимые и незначимые люди реагируют на него и описывают. Системообразующая роль принадлежит, по всей видимости, такому компоненту, как принятие (непринятие) тела.

Подростковый возраст является критическим периодом для развития образа тела из-за физических, физиологических, психологических и социальных изменений, происходящих в возрасте от 12 до 18 лет. Именно в этот момент наблюдается взаимодействие биологических и социальных факторов, формирующих образ тела подростка – его границы, принятие, оценку функциональности. Конечно, одним из основных факторов, определяющих становление образа тела в подростковом и юношеском возрасте, является пубертат. Нижняя граница пубертата физиологична, верхняя – скорее социальна. В этот период развития человек уязвим, поскольку это стадия интенсивного физического и психического роста. Морфологические изменения в пубертате происходят у детей обоего пола и влияют на образ тела,

в многомерную конструкцию которого включена не только точность восприятия формы и размеров тела, но и субъективные переживания относительно собственного тела. Беспокойство относительно веса является одним из основных факторов, провоцирующих неудовлетворенность своим телом. Эталонная форма, считающаяся привлекательной, часто не может быть достигнута большинством подростков, поэтому они предпринимают действия, вредные для здоровья: выбирают жесткие диеты, неправильную практику контроля веса, чрезмерное использование диуретиков и слабительных средств, рвоту или чрезмерную физическую активность.

Цель статьи – анализ работ, посвященных проблематике исследования образа тела в подростковом возрасте и опубликованных в 15 ведущих англоязычных журналах. В ходе работы было проанализировано 25 статей, опубликованных в 1994–2017 гг. Результаты исследований также сравнивались с работами более раннего времени.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Наибольшее число статей, посвященных исследованию телесности, традиционно публикуется в таких журналах, как “Body Image” и “International Journal of Eating Disorders”. Образ тела в подростковом возрасте – также традиционная тема для статей, публикуемых в журналах, посвященных исследованию подросткового возраста: “Journal of Youth and Adolescence”, “The Journal

of Early Adolescence”, “Journal of Adolescent Health”, “Health Education Research”. Отметим, что во всех рассматриваемых журналах публикуются статьи, посвященные исследованиям, выполненным в русле как возрастной, так и клинической и социальной психологии. Большая часть работ – описание результатов эмпирических и экспериментальных исследований. Некоторые работы посвящены систематизации и обобщению данных о методах, перспективах разных исследований, их гендерной специфике [1].

Самый большой пласт работ посвящен исследованием, направленным на изучение гендерной проблематики образа тела в подростковом возрасте. Например, масштабное исследование образа тела и восприятия своего здоровья подростками, проведенное на основании опроса Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), было направлено на получение информации об образе жизни школьников и показало, как подростки воспринимают свое тело и свое здоровье в целом. Общая цель опроса, проводимого ВОЗ каждые четыре года, состоит в понимании образа жизни молодых людей. Настоящее исследование опиралось на норвежские данные 1997–98 гг. Результаты показывают, что с возрастом увеличивается число сообщений о плохом здоровье, даваемых подростками. Девочки чаще, чем мальчики, сообщают о плохом здоровье. Об отличном здоровье чаще сообщают мальчики и одиннадцатилетние подростки. По мере взросления эффект влияния пола на характеристику уровня своего здоровья только возрастает. Девочки, которые упоминали об использовании ограничительного пищевого поведения (диетах) или о неудовлетворенности своим весом, считающие себя толстыми, значимо чаще говорят о плохом здоровье. При этом число девочек, ограничивающих себя в пище, с возрастом увеличивается. Авторы предположили, что гендерные различия в отношениях между неудовлетворенностью организмом и показателями здоровья, по-видимому, опосредованы диетой [2].

Таким образом, негативный образ тела взаимосвязан с субъективным ощущением нездоровья, и девушки чаще, чем юноши, заявляют об ощущении нездоровья.

Исследование, проведенное в Швеции среди молодых людей 18–34 лет, свидетельствует о том, что ожирение, как и недостаточный вес, действительно связаны с субъективным ощущением нездоровья в этой группе [3].

Опрос среди подростков из Великобритании 1994 г. показал, что половина девочек и каждый третий мальчик сообщили о том, что их беспокоит их тело. В два раза большее число девочек, по сравнению с мальчиками, при этом хотят похудеть [2]. Подобная тенденция не нова. Еще в 60-е E. Douvan и J. Adelson обнаружили, что свыше 60 % девочек средней школы хотели бы изменить свой внешний вид по сравнению с 27 % мальчиков [4].

С одной стороны, гендерные различия можно объяснить сроками наступления пубертата и спецификой его протекания у мальчиков и девочек. В период созревания у девочек увеличивается запас жировой ткани, что усиливает разрыв между реальным и идеальным образом тела. Мальчики, напротив, набирают мышечную массу, что приближает их к современным стандартам красоты. В подростковом возрасте реальные физические изменения – увеличение веса, роста, формы тела, появление вторичных половых признаков – взаимодействуют

с культурными идеалами, транслируемыми СМИ. Девочкам транслируется идеал стройного тела с пышной грудью, поэтому увеличение ширины и полноты бедер воспринимается большинством из них негативно, так как не соответствует общественно ценному стройному идеалу.

Рано созревающие девочки сильнее стремятся к стройному идеалу, по сравнению со сверстницами, у которых менархе наступает позднее [5]. Таким образом, девочки с ранним наступлением менархе более уязвимы по сравнению со сверстницами.

С другой стороны, гендерные различия можно рассматривать с точки зрения разницы в проприо- и interoцептивной чувствительности мужчин и женщин [6]. Исследования показывают, что женщины чаще сообщают о своих ощущениях.

Исследование D.A. Blyth с соавторами, проведенное в 80-е гг. на выборке из 225 девочек-подростков, также показало, что на удовлетворенность своим телом влияет раннее или позднее начало менархе. Одновременно авторы отметили, что девочки ориентированы на стройность, независимо от референтной группы, в которую они включены [7]. Таким образом, менархе остается важнейшим биологическим коррелятом образа тела у девочек. Данные о связи образа тела с моментом начала менархе подтверждаются на разных выборках. Например, среди 11-летних девочек раннее созревание и неудовлетворенность весом и внешним видом тела были связаны с низкой самооценкой [8]. Таким образом, изучение образа тела девочек-подростков во многих англоязычных работах связано с поиском коррелятов между социальными и биологическими аспектами данного феномена: во многих случаях авторы делают выборку девочек в зависимости от особенностей их менструального цикла.

Помимо поиска биологических коррелятов образа тела, исследователей все больше привлекает анализ социокультурных факторов, определяющих образ тела подростков. Современная культура ориентирована на внешний вид человека. Часто подростки рассматриваются как потенциальные потребители, что оказывает негативное влияние на образ их тела. Исследования показывают, что текущие тенденции в области питания, физических упражнений и красоты, отображаемые на телевидении и в социальных сетях, могут способствовать нездоровому образу подросткового тела.

В своем метаанализе L.M. Groesz с соавторами [9] обнаружили, что наибольшее снижение удовлетворенности телом происходит у девушек в возрасте до 19 лет после просмотра медиаизображений худых людей.

Е.М. Ashkali с соавторами показали, что 15–18-летние девочки, смотревшие косметическое хирургическое шоу, сообщили о большей неудовлетворенности весом и внешностью по сравнению с контрольной группой, смотревшей шоу на тему, не связанную с образом тела [10]. M. Tiggemann и A. Slater отмечают, что среди 13–15-летних девочек проблемы с образом тела увеличиваются в зависимости от времени, проводимого в интернете, и времени использования социальной сети Facebook [11].

Мы полагаем, что особо негативное влияние оказывает на подростков просмотр фотографий, на которых изображены стройные модели или обычные девушки,

фотографирующие себя в «правильных» ракурсах. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что телевидение и интернет являются источниками продвижения нереалистичных изображений для подростков. Причем такие СМИ оказывают существенно большее влияние по сравнению с печатными СМИ. Подобные исследования необходимо проводить и на российской выборке.

Помимо СМИ и социальных сетей существенное влияние на образ тела подростков оказывает семья.

S. Helfert и P. Warschburger в своем лонгитюдном исследовании обнаружили, что поощрение родителями ограничительного пищевого поведения и контроля веса взаимосвязано с повышенным весом старших школьников обоего пола [12]. Оказалось также, что негативно окрашенные разговоры о диете и весе в семье, особенно иницируемые матерями, связаны с проблемным образом тела и расстройствами пищевого поведения у девочек-подростков.

Особенно сильным может быть влияние родителей на образ тела девочек. При помощи регрессионного анализа было показано влияние образа тела матерей и их дочерей на самооценку и гендерную роль девочек. Оказалось, что влияние образа тела прослеживается в группе девочек, у которых уже есть менструации, но отсутствует в группе девочек, у которых их нет. Большая женственность гендерной роли коррелирует с позитивными оценками тела в группе девочек без менструаций, в то время как у девочек с установившимися менструациями позитивный образ тела коррелирует с большей мужественностью в гендерной роли. Таким образом, можно говорить о сложной связи между образом тела, возрастом, половым созреванием и взаимоотношениями матери и дочери-подростка [13].

Взаимосвязи гендерных ролей и образа тела у подростков посвящены и другие работы, например, L. Smolak и J.A. Stein анализируют влияние СМИ и комментариев родителей и сверстников на стремление мальчиков, обучающихся в 7–8 классах, к обладанию мускулистым телом. Авторы показывают, что влияние СМИ и одобрение мускулистого тела как признака мужественности являются наиболее важными коррелятами рассматриваемого феномена [14].

В нашем исследовании мы также обнаруживаем влияние матерей и отцов на образ тела девочек-подростков 13–14 лет [15].

Помимо семьи на образ тела влияют сверстники. В этом процессе задействованы многие механизмы, например критика или вышучивание, обсуждение проблем, связанных с внешностью, сравнение внешности, суждение о внешности друзей и изоляция подростка [16].

Влияние романтических отношений на образ тела подростка менее изучено, однако показано, что девочки считают стройность решающим фактором их привлекательности для мальчиков, а 85 % мальчиков действительно считают стройность привлекательной [17].

По сравнению с исследованиями, в центре внимания которых гендер, работ о возрастной изменчивости образа тела опубликовано меньше. Например, в исследовании бразильских авторов анализируется образ тела подростков в раннем, среднем и старшем подростковом возрасте и показывается, что в данной выборке самая низкая удовлетворенность телом характерна для сред-

него подросткового возраста [18]. Кроме того, данное исследование было проведено в небольших городах Бразилии и показало, что подростки из таких городов демонстрируют меньшую неудовлетворенность телом по сравнению со своими сверстниками из мегаполисов, хотя и хотели бы иметь более тонкий силуэт.

Ряд исследований на подростковой выборке проводится в специфических группах, например среди спортсменов. Для группы молодых фигуристок, действующих на национальном уровне, было показано, что спортсменки используют диеты даже при относительной удовлетворенности образом тела. При этом биохимические показатели питания были в норме, но снижалось поступление энергии и отсрочивалось наступление менархе [19]. Эти данные согласуются с нашими выводами, сделанными для российской выборки девочек, занимающихся фигурным катанием: в группе спортсменок выше неудовлетворенность телом и разрыв между реальным и идеальным образом тела [20].

В настоящее время повсеместно констатируется повышенный уровень внимания и крайняя степень недовольства своей внешностью у людей без физических дефектов и психических отклонений. В литературе даже введено понятие «нормативного недовольства» собственной внешностью [21], характерного для многих современных людей. В 80–90 гг. XX в. доминирующей считалась точка зрения, согласно которой наиболее явно самооценка, самоуважение и образ тела детерминируют друг друга в период полового созревания, а большинство подростков недовольны своим телом и внешностью [22]. Однако в последние десятилетия эта проблема явно помолодела. Младшие школьники в современном обществе демонстрируют неудовлетворенность своим телом. Только 12,1 % из 38 опрошенных первокурсников удовлетворены своим телом. Также отмечается, что среди детей с нормальным весом 89,5 % недовольны размерами своего тела [23].

Особое место в изучении образа тела в контексте возрастной психологии занимают кросс-культурные исследования. Например, K. Holmqvist с соавторами отмечают, что аргентинские и шведские подростки демонстрируют примерно одинаковый уровень принятия тела, хотя аргентинские девочки в большей степени подвержены диетам и демонстрируют большую озабоченность весом по сравнению со шведскими сверстницами. Авторы связывают такие результаты с тем, что в Швеции широко обсуждаются негативные последствия жестких диет [24].

Являются ли стройность и худоба важнейшими составляющими привлекательности повсеместно по миру? На самом деле это не так. Например, среди взрослых афроамериканцев, особенно среди женщин, наблюдаются меньшая неудовлетворенность телом и патологии питания [25]. В целом афроамериканские женщины, кажется, отказались от ультрастройного идеала тела, принятого в качестве эталона в предствлении респондентов в выборке белых женщин. Кроме того, избыточный вес не связан с повышенной неудовлетворенностью телом у взрослых афроамериканцев и подростков [26]. По всей видимости, стройность не является обязательным условием красоты или привлекательности для афроамериканских женщин, а некоторые подгруппы афроамериканских женщин даже считают избыточный

вес и ожирение признаком хорошего здоровья [27]. При этом афроамериканки имеют свои сложности с образом тела.

На основе проводимых за рубежом исследований активно разрабатываются программы по формированию позитивного образа тела. Если говорить о работах, имеющих прикладной характер, одни из них направлены на разработку моделей, объясняющих взаимосвязь образа тела с поведенческими нарушениями [28], другие посвящены апробации коррекционных программ. Примером эффективного вмешательства является «Проект "Тело"», созданный для подростков и молодых взрослых женщин с проблемами образа тела [29]. Участники этой программы критикуют идеал худого тела для создания когнитивного диссонанса между идеальными сообщениями и реальными изображениями, в конечном итоге поощряется позитивное восприятие их собственных тел. Появляется все больше доказательств эффективности групповой и интернет-версии этой программы.

ВЫВОДЫ

Образ тела представляет собой продукт отражения психикой субъекта своего тела. В процессе психосоматического развития в систему «образ тела» включаются субъективные характеристики, такие как восприятие пространственных и динамических характеристик тела, восприятие внешности, принятие (непринятие) тела. Определенное место в системе «образ тела» занимает «отраженный» его образ – то, как, по мнению субъекта, его тело видится окружающим, как значимые и незначимые люди реагируют на него и описывают.

Современные подростки ориентированы на ультрастройное тело, что приводит к формированию негативного образа и нарушениям пищевого поведения. Свой вклад в этот процесс вносят как социокультурные макрофакторы – СМИ, социальные сети – так и семейные мезофакторы. В большей степени от современных идеалов красоты страдают девушки, что может быть связано как со спецификой пубертатного периода, так и с гендерными различиями в проприоцептивной чувствительности.

Анализ основных направлений исследований подросткового образа тела в зарубежной литературе позволяет выделить ряд наиболее популярных дискурсов в этой области. Большая часть работ сосредоточена на гендерных различиях в образе тела. Существенное число работ связывает образ тела девочек с характеристиками менструального цикла и временем наступления менархе. Все чаще проводятся исследования, посвященные нарушениям образа тела в группе мальчиков-подростков, что связано с ростом нарушений в этой выборке. Особое место в ряду исследований занимает анализ социокультурных факторов, причем звучат призывы активнее обращаться к исследованиям влияния СМИ, интернета и социальных сетей на образ тела в данной возрастной группе.

Большое количество авторов сосредоточены на мезофакторах формирования образа тела: семейных факторах, взаимоотношениях со сверстниками, включенности в различные референтные группы, романтических взаимоотношениях подростков. Отдельно анализируется образ тела в некоторых особых группах, например у спортсменов.

В США ежегодно проводятся кросс-культурные исследования образа тела, показывающие, что не во всех выборках мы можем наблюдать «нормативное недовольство» телом. Появляются кросс-культурные исследования и на европейской и латиноамериканских выборках.

В работах прикладного характера отмечается, что пропаганда здорового образа тела должна быть интегрирована во все мероприятия, направленные на борьбу с ожирением, расстройствами пищевого поведения и другими проблемами со здоровьем среди подростков, а существующие программы при этом должны разрабатываться с учетом возраста, пола, периода развития подростка.

Исследование проводится при поддержке РФФИ, проект 17-36-00016-ОГН.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Smolak L. Body image in children and adolescents: where do we go from here? // *Body Image*. 2004. Vol. 1. P. 15–28.
2. Meland E., Haugland S., Breidablik H.-J. Body image and perceived health in adolescence // *Health Education Research*. 2007. Vol. 22. № 3. P. 342–350.
3. Hagquist C.E.I. Economic stress and perceived health among adolescents in Sweden // *Journal of Adolescent Health*. 1998. Vol. 22. № 3. P. 250–257.
4. Douvan E., Adelson J. *The Adolescent Experience*. New York: John Wiley and Sons, 1966. 306 p.
5. Voelker D.K., Reel J.J., Greenleaf C. Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives // *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*. 2015. Vol. 6. P. 149–158.
6. Pennebaker J.W., Roberts T.A. Towards a his and hers theory of emotion: gender differences in visceral perception // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1992. Vol. 11. P. 199–212.
7. Blyth D.A., Simmons R.G., Zakin D.F. Satisfaction with body image for early adolescent females: The impact of pubertal timing within different school environments // *Journal of Youth and Adolescence*. 1985. Vol. 14. № 3. P. 207–225.
8. Williams J.M., Currie C. Self-esteem and physical development in early adolescence: pubertal timing and body image // *The Journal of Early Adolescence*. 2000. Vol. 20. P. 129–49.
9. Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review // *International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol. 31. № 1. P. 1–16.
10. Ashikali E.-M., Dittmar H., Ayers S. The effect of cosmetic surgery reality TV shows on adolescent girls' body image // *Psychology of Popular Media Culture*. 2014. Vol. 3. № 3. P. 141–153.
11. Tiggemann M., Slater A. Netgirls: the internet, facebook, and body image concern in adolescent girls // *International Journal of Eating Disorders*. 2013. Vol. 46. № 6. P. 630–633.
12. Helfert S., Warschburger P. A prospective study on the impact of peer and parental pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys // *Body Image*. 2011. Vol. 8. № 2. P. 101–109.

13. Usmiani S., Daniluk J. Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship Between Self-Esteem, Gender Role Identity, Body Image // *Journal of Youth and Adolescence*. 1997. Vol. 26. № 1. P. 45–62.
14. Smolak L., Stein J.A. The relationship of drive for muscularity to sociocultural factors, self-esteem, physical attributes gender role, and social comparison in middle school boys // *Body Image*. 2006. Vol. 3. № 2. P. 121–129.
15. Морозова И.С., Белогой К.Н., Варакина Т.Е. Образ тела структурные компоненты и динамическая характеристика // *Психология телесности: от субъективации образа к трансформации динамических параметров: сборник научных статей*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2017. С. 6–17.
16. Webb H.J., Zimmer-Gembeck M.J. The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: a review and critique of 15 years of research // *Journal of Research on Adolescence*. 2014. Vol. 24. № 4. P. 564–590.
17. Paxton S.J., Norris M., Wertheim E.H., Durkin S.J., Anderson J. Body dissatisfaction, dating, and importance of thinness to attractiveness in adolescent girls // *Sex Roles*. 2005. Vol. 53. № 9-10. P. 663–675.
18. Miranda V.P.N., Conti M.A., de Carvalho P.H.B., Bastos R.R., Ferreira M.E. Body image in different periods of adolescence // *Revista Paulista De Pediatria*. 2014. Vol. 32. № 1. P. 63–69.
19. Ziegler P.J., Khoo C.S., Sherr B., Nelson J.A., Larson W.M., Drownowski A. Body image and dieting behaviors among elite figure skaters // *International Journal of Eating Disorders*. 1998. Vol. 24. № 4. P. 421–427.
20. Морозова И.С., Белогой К.Н., Каган Е.С. Содержательные характеристики образа тела девочек-подростков, занимающихся фигурным катанием // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2018. № 1. С. 147–152.
21. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб.: Питер, 2009. 256 с.
22. Суэми В., Фернхем А. Психология красоты и привлекательности. СПб.: Питер, 2009. 240 с.
23. Davis D.S., Sbrocco T., Williams J. Understanding body image in African American and Caucasian first-graders: a partnership with the YMCA // *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*. 2009. Vol. 3. № 4. P. 277–286.
24. Holmqvist K., Lunde C., Frisén A. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds // *Body Image*. 2007. Vol. 4. № 2. P. 191–200.
25. Rucker C.E., Cash T.F. Body images, body-size perceptions, and eating behaviors among African American and White college women // *International Journal of Eating Disorders*. 1992. Vol. 12. P. 291–99.
26. Jackson L.A., McGill O.D. Body type preferences and characteristics associated with attractive and unattractive bodies by African American and Anglo Americans // *Sex Roles*. 1996. Vol. 35. № 5-6. P. 295–307.
27. Ofosu H.B., Lafreniere K.D., Senn C.Y. Body image perception among women of African descent: A normative context? // *Feminism & Psychology*. 1998. Vol. 8. P. 303–323.
28. Senín-Calderón C., Rodríguez-Testalb J.F., Perona-Garcelánbc S., Perpiñade C. Body image and adolescence: A behavioral impairment model // *Psychiatry Research*. 2017. Vol. 248. P. 121–126.
29. Stice E., Shaw H., Burton E., Wade E. Dissonance and healthy weight eating disorder prevention programs: a randomized efficacy trial // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2006. Vol. 74. № 2. P. 263–275.

REFERENCES

- Smolak L. Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body Image*, 2004, vol. 1, pp. 15–28.
- Meland E., Haugland S., Bredablik H.-J. Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 2007, vol. 22, no. 3, pp. 342–350.
- Hagquist C.E.I. Economic stress and perceived health among adolescents in Sweden. *Journal of Adolescent Health*, 1998, vol. 22, no. 3, pp. 250–257.
- Douvan E., Adelson J. *The Adolescent Experience*. New York, John Wiley and Sons Publ., 1966. 306 p.
- Voelker D.K., Reel J.J., Greenleaf C. Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 2015, vol. 6, pp. 149–158.
- Pennebaker J.W., Roberts T.A. Towards a his and hers theory of emotion: gender differences in visceral perception. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1992, vol. 11, pp. 199–212.
- Blyth D.A. Simmons R.G., Zakin D.F. Satisfaction with body image for early adolescent females: The impact of pubertal timing within different school environments. *Journal of Youth and Adolescence*, 1985, vol. 14, no. 3, pp. 207–225.
- Williams J.M., Currie C. Self-esteem and physical development in early adolescence: pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence*, 2000, vol. 20, pp. 129–149.
- Groesz L.M., Levine M.P., Murnen S.K. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders*, 2002, vol. 31, no. 1, pp. 1–16.
- Ashikali E.-M., Dittmar H., Ayers S. The effect of cosmetic surgery reality TV shows on adolescent girls' body image. *Psychology of Popular Media Culture*, 2014, vol. 3, no. 3, pp. 141–153.
- Tiggemann M., Slater A. Netgirls: the internet, facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 2013, vol. 46, no. 6, pp. 630–633.
- Helfert S., Warschburger P. A prospective study on the impact of peer and parental pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys. *Body Image*, 2011, vol. 8, no. 2, pp. 101–109.
- Usmiani S., Daniluk J. Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship Between Self-Esteem, Gender Role Identity, Body Image. *Journal of Youth and Adolescence*, 1997, vol. 26, no. 1, pp. 45–62.
- Smolak L., Stein J.A. The relationship of drive for muscularity to sociocultural factors, self-esteem, physical attributes gender role, and social comparison in middle school boys. *Body Image*, 2006, vol. 3, no. 2, pp. 121–129.
- Morozova I.S., Belogay K.N., Varakina T.E. Image of the body: structural components and dynamic characteristics. *Psikhologiya telesnosti: ot subektivatsii obraza*

- k transformatsii dinameskikh parametrov: sbornik nauchnykh statey*. Kemerovo, Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017, pp. 6–17.
16. Webb H.J., Zimmer-Gembeck M.J. The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: a review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, 2014, vol. 24, no. 4, pp. 564–590.
 17. Paxton S.J., Norris M., Wertheim E.H., Durkin S.J., Anderson J. Body dissatisfaction, dating, and importance of thinness to attractiveness in adolescent girls. *Sex Roles*, 2005, vol. 53, no. 9–10, pp. 663–675.
 18. Miranda V.P.N., Conti M.A., de Carvalho P.H.B., Bastos R.R., Ferreira M.E. Body image in different periods of adolescence. *Revista Paulista De Pediatria*, 2014, vol. 32, no. 1, pp. 63–69.
 19. Ziegler P.J., Khoo C.S., Sherr B., Nelson J.A., Larson W.M., Drewnowski A. Body image and dieting behaviors among elite figure skaters. *International Journal of Eating Disorders*, 1998, vol. 24, no. 4, pp. 421–427.
 20. Morozova I.S., Belogay K.N., Kagan E.S. Characteristics of body image in teenage girls engaged in figure skating. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 1, pp. 147–152.
 21. Ramsi N., Kharkort D. *Psikhologiya vneshnosti* [The Psychology of Appearance]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 256 p.
 22. Suemi V., Fernkhem A. *Psikhologiya krasoty i privlekatelnosti* [The Psychology of Physical Attraction]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 240 p.
 23. Davis D.S., Sbrocco T., Williams J. Understanding body image in African American and Caucasian first-graders: a partnership with the YMCA. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 2009, vol. 3, no. 4, pp. 277–286.
 24. Holmqvist K., Lunde C., Frisén A. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds. *Body Image*, 2007, vol. 4, no. 2, pp. 191–200.
 25. Rucker C.E., Cash T.F. Body images, body-size perceptions, and eating behaviors among African American and White college women. *International Journal of Eating Disorders*, 1992, vol. 12, pp. 291–299.
 26. Jackson L.A., McGill O.D. Body type preferences and characteristics associated with attractive and unattractive bodies by African American and Anglo Americans. *Sex Roles*, 1996, vol. 35, no. 5–6, pp. 295–307.
 27. Ofose H.B., Lafreniere K.D., Senn C.Y. Body image perception among women of African descent: A normative context? *Feminism & Psychology*, 1998, vol. 8, pp. 303–323.
 28. Senín-Calderón C., Rodríguez-Testalb J.F., Perona-Garcelánbc S., Perpiñade C. Body image and adolescence: A behavioral impairment model. *Psychiatry Research*, 2017, vol. 248, pp. 121–126.
 29. Stice E., Shaw H., Burton E., Wade E. Dissonance and healthy weight eating disorder prevention programs: a randomized efficacy trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2006, vol. 74, no. 2, pp. 263–275.

MODERN FOREIGN RESEARCHES OF BODY IMAGE IN ADOLESCENCE

© 2018

I.S. Morozova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Head of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Director of Institute of Education
K.N. Belogai, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: body image; adolescence; gender differences; sociocultural factors; family factors; cross-cultural differences.

Abstract: While Russian researchers are just beginning to study a body image in the context of developmental psychology, Europe, and the USA have a wide experience in such studies. The paper gives the overview of modern foreign publications covering the study of a body image in adolescence by analyzing 25 scientific papers published in 15 English-language journals on the age, clinical and social psychology from 1994 to 2017. The main directions of the experimental research are established. More than a half of the works analyze a body image of adolescents in the gender context. Part of the works covers the description of biological correlates of a body image, in particular, the time of the onset of menarche for girls. The authors identified the specifics of works of recent years in which the problem of influence of the sociocultural factors, such as media, Internet, and social networks, on a body image of adolescents is being actualized. Most of the works of this group describe the “normative dissatisfaction” with a body, typical for people of many samples, including teenagers. The papers also pay attention to the relationships with the significant people – parents, siblings, and peers. The essentially fewer papers consider the age-related variability of a body image. A considerable number of works, especially in the USA (where the African Americans, Hispanics and white teenagers are compared) are focused on the cross-cultural studies of a body image. Some works describe the models where the body image and the behavioral disorders are interrelated and interdependent and tell about the approbation of the programs aimed at the correction of body image of adolescents. As compared with Russian authors, English-speaking authors focus on both the clinical and social and age aspects of studying the body image. Most of the studies were carried out by questionnaire methods; the smaller part is based on the laboratory experiments. Most often, the sample of studies consists of schoolchildren of different ages and sex; in some cases, data from large-scale surveys carried out by such organizations as the World Health Organization are involved.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У КОРЕЙСКИХ МУЖЧИН, НАХОДЯЩИХСЯ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

© 2018

Т.С. Пилишвили, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Е.А. Магомедова, магистрант кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов, Москва (Россия)

Ключевые слова: копинг-стратегии личности; инокультурная среда; инокультурная адаптация; корейские мужчины; стратегии аккультурации.

Аннотация: Актуальность темы исследования копинг-стратегий личности в инокультурной среде обуславливается потребностью более глубокого изучения копинг-механизмов в стрессовой ситуации аккультурационного процесса. Цель исследования состоит в выявлении особенностей копинг-стратегий у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, на примере корейских мужчин, впервые мигрировавших в Россию и проживающих на территории РФ с целью профессионального развития. В исследовании с применением шести методик опросного типа приняли участие 120 корейских мужчин. Результаты сравнительного анализа демонстрируют высокий уровень самоконтроля (регулирование собственных чувств и действий), планирования (наличие детальных планов со строгой иерархией), самооценки (высокая оценка своих ресурсных возможностей) и выраженной потребности в социальной поддержке «значимых других» (высокая потребность во мнении значимых лиц из окружения индивида) в стрессовой ситуации. В результате факторного анализа выделены факторные структуры групп испытуемых, свидетельствующие о связи интеграции и ассимиляции с комплексным копингом с высоким уровнем адаптивности, приятия себя и других, эмоциональным комфортом и внутренним контролем. Обнаружен избегающий, дезадаптивный копинг с неприятием себя, социально желательной ведомостью, эмоциональным дискомфортом и внешним контролем при сепаратизме. Выявлено наличие связи интеграции и ассимиляции с социальной желательностью, эмоциональным дискомфортом, дезадаптацией; сепаратизма – с истинностью, эмоциональным комфортом, стремлению к взаимодействию, адаптивностью. Стратегии аккультурации включают в себя программирование, моделирование при гибкой саморегуляции. Интеграция включает в себя оценивание результатов без планирования и дистанцирования, а сепаратизм означает планирование и самостоятельность с уходом от проблем. Обнаруженные особенности могут учитываться при создании программы психологического сопровождения для повышения уровня адаптации корейских мужчин в условиях российской действительности.

ВВЕДЕНИЕ

Копинг-стратегии – в большей степени сознательно выбранные стили поведения личности в ситуации стресса, направленные на ее активное преобразование и преодоление [1]. Характер реагирования в ситуации стресса и выбор копинг-стратегий зависят как от условий среды (внешние факторы), так и от индивидуально-психологических особенностей личности (внутренние факторы) [2]. Особенностью использования копинг-стратегий мужчинами является то, что в ситуации стресса мужчины склонны к таким видам копинга, как: планирование решения проблемы, принятие ответственности, конфронтация [3]. С учетом этнических особенностей копинг-стратегий в случае с корейскими мужчинами, впервые мигрировавшими в Россию с целью профессиональной самореализации, становится актуальной задача совладания со стрессом аккультурации, обусловленным процессом адаптации к новой среде [4]. Основные трудности корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, можно разделить на следующие группы: а) языковые (существует необходимость в практике русского языка, особенно разговорного); б) культуральные (обусловлены столкновением двух культур: традиционной коллективистской культурой корейского общества, где регулятором социального поведения выступает стыд и зависимость от мнения окружающих, и культурой российского общества, где на современном этапе коллективистский тип сменяется индивидуалистским типом культуры с механизмом контроля поведения – чувством вины и независимостью от

мнения окружающих); в) психологические трудности (рассогласование между имеющимися представлениями о чужой стране и реально полученным опытом может вызвать негативные переживания, такие как страх, разочарование и т. п.); г) особые группы психологических трудностей (дистанция в официальных отношениях и трудности транслирования и (или) считывания невербальных эмоций в межличностных отношениях) [5]. Возникающие трудности приводят к переживанию стресса.

Актуальность исследования особенностей копинг-стратегий у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, обусловлена, с одной стороны, научными причинами – требуется изучение данных феноменов в кросскультурном аспекте с учетом их детерминации социокультурными факторами [6], с другой стороны, – социально-экономическими – усилением миграционных процессов и развитием взаимоотношений между Россией и Республикой Корея [7], с третьей стороны – практико-психологическими – необходимостью разработать программу психологического сопровождения, направленную на повышение психологической устойчивости корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде. Цель исследования – выявление особенностей копинг-стратегий у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, впервые мигрировавших в Россию, ориентированных на профессиональную самореализацию. Теоретической основой для интерпретации полученных результатов исследования выступает типология культурных измерений Г. Хофстеде,

в соответствии с которой культура общества оказывает влияние на индивидуальные ценности членов социума и особенности их поведения, которое включает особенности стресс-преодолевающего поведения – копинг-стратегий [8].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют особенности копинг-стратегий у корейских мужчин с различными стратегиями аккультурации. Выборку исследования составили 120 корейских мужчин, впервые мигрировавших на территорию России с целью продолжения профессионального развития, в возрасте от 21 до 51 года, средний возраст – 33 года, проживающих в РФ от 1,5 до 5 лет. Применялись: методика для определения индивидуальных копинг-стратегий Е. Хайма в адаптации Е.В. Змановской [9], опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой [10], методика диагностики социально-психологической адаптации (Даймонда – Роджерса) в адаптации Т.В. Снегирёвой (модификация А.К. Осницкого) [11], шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS) Д. Зимет в адаптации В.М. Ялтонского, Н.А. Сирота [12]; методика комплексного изучения аккультурации Дж. Берри [13]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [14]. Каждому испытуемому предлагалось последовательно ответить на вопросы вышеуказанных методик. Для обработки и интерпретации резуль-

татов исследования использовались методы сравнительного и факторного анализа (SPSS 22).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Сравнительный анализ посредством Н-критерия Краскала – Уоллиса демонстрирует статистически значимые различия у корейских мужчин, использующих неадаптивный, относительно адаптивный и адаптивный копинг в когнитивной (таблица 1) и поведенческой сферах (таблица 2).

Следует отметить, что в исследуемой выборке в эмоциональной сфере не выявлено значимых различий, поэтому она не была включена в сравнительный анализ.

Исходя из данных, представленных в таблице 1, можно видеть, что у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, регулирование собственных чувств и действий в стрессовой ситуации способствует эффективному преодолению трудной жизненной ситуации с минимальными негативными последствиями. Однако чрезмерное контролирование может вызывать психологическое напряжение и усиливать стресс [15]. Склонность к самоконтролю может объясняться низким уровнем индугенции в корейском обществе. Чрезмерная потребность во мнении других людей с целью решения проблемы может быть малоэффективной. Это объясняется тем, что зависимость психологического комфорта личности от других является дезадаптивной формой взаимодействия в социуме [16]. Однако обращение за социальной поддержкой оправдывает себя как

Таблица 1. Значимые различия по копингу у корейских мужчин с неадаптивным, относительно адаптивным и адаптивным копингом в когнитивной сфере

Сфера психики	Шкалы	χ^2 Пирсона	Виды копинга	Средний ранг	Уровень значимости ($p < 0,05$)
Когнитивная сфера	Самоконтроль	6,906	Группа 1. Неадаптивный копинг	60,52	0,032
			Группа 2. Относительно адаптивный копинг	46,29	
			Группа 3. Адаптивный копинг	68,51	
	Социальная поддержка от «значимых других»	6,803	Группа 1. Неадаптивный копинг	63,17	0,033
			Группа 2. Относительно адаптивный копинг	51,46	
			Группа 3. Адаптивный копинг	62,83	
	Планирование	8,161	Группа 1. Неадаптивный копинг	50,72	0,017
			Группа 2. Относительно адаптивный копинг	71,48	
			Группа 3. Адаптивный копинг	64,50	

Таблица 2. Значимые различия по копингу у корейских мужчин с неадаптивным, относительно адаптивным и адаптивным копингом в поведенческой сфере

Сфера психики	Шкалы	χ^2 Пирсона	Виды копинга	Средний ранг	Уровень значимости ($p < 0,05$)
Поведенческая сфера	Приятие себя	7,364	Группа 1. Неадаптивный копинг	82,50	0,025
			Группа 2. Относительно адаптивный копинг	52,68	
			Группа 3. Адаптивный копинг	62,85	

вариант разрешения трудной ситуации через получение опыта совладания от другого человека, может способствовать снижению психологического напряжения в результате поддержки значимого другого [17]. Высокая потребность во мнении окружающих может объясняться коллективистским типом культуры корейского общества. Высокий уровень планирования своей жизнедеятельности является эффективным в сравнении с низким, для которого характерно отсутствие ясных целей и представлений о будущем. Однако детальные планы со строгой иерархией не всегда оправдывают себя в трудной ситуации, так как иногда последняя требует от человека спонтанных действий и гибкости [18]. Потребность в планировании может объясняться высоким уровнем стремления к избеганию неопределенности и стратегического мышления, присущих корейскому обществу.

Данные, представленные в таблице 2, демонстрируют чрезмерно высокий уровень самооценки у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде. Чрезмерно высокий уровень самооценки может препятствовать объективному восприятию действительности, заставляя переоценивать свои ресурсные возможности, недооценивать степень влияния неподконтрольных индивиду факторов [19].

Таким образом, данные проведенного сравнительного анализа в целом согласуются с точкой зрения Г. Хофстеде [8].

С целью более глубокого анализа особенностей копинг-стратегий у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, провели факторный анализ с вращением Varimax. Он позволил выделить три фактора для определения факторной структуры копинг-стратегий в каждой из трех, соответствующих аккультурационным стратегиям, групп испытуемых. В выборке испытуемых с аккультурационной стратегией «Интеграция» выявлены следующие факторы. Первый фактор избегающего, дезадаптивного копинга с внешним контролем, неприятием себя и эмоциональным дискомфортом при социально желательной ведомости включает в себя следующие переменные: дезадаптивность (0,953); эмоциональный дискомфорт (0,851); неприятие себя (0,773); ведомость (0,765); эскапизм (уход от проблем) (0,736); социальная желательность (0,670); внешний контроль (0,669). Второй фактор комплексного копинга с высоким уровнем адаптивности и искренности, с приятием себя и других, эмоциональным комфортом, доминированием и внутренним контролем нагружен переменными: истинность (0,930); адаптивность (0,874); эмоциональный комфорт (0,862); приятие других (0,714); приятие себя (0,695); доминирование (0,660); неприятие других (–0,590); внутренний контроль (0,572). Третий фактор копинга, направленного на программирование и моделирование при гибкой саморегуляции, содержит следующие переменные: общий уровень саморегуляции (0,903); гибкость (0,809); программирование (0,732); моделирование (0,591).

В выборке испытуемых с аккультурационной стратегией «Ассимиляция» выявлены следующие факторы. Первый фактор избегающего, дезадаптивного копинга с внешним контролем, неприятием себя и других, эмоциональным дискомфортом при социально желательной ведомости, доминировании, без поиска социальной

поддержки и принятия ответственности нагружен переменными: дезадаптивность (0,875); социальная желательность (0,855); неприятие себя (0,846); ведомость (0,784); эскапизм (уход от проблем) (0,782); эмоциональный дискомфорт (0,707); доминирование (0,613); принятие ответственности (–0,609); неприятие других (0,588); внешний контроль (0,587); поиск социальной поддержки (–0,586). Второй фактор комплексного копинга с высоким уровнем адаптивности и искренности, с приятием себя и других, эмоциональным комфортом и внутренним контролем содержит переменные: истина (0,975); адаптивность (0,943); эмоциональный комфорт (0,888); приятие себя (0,865); внутренний контроль (0,789); приятие других (0,715). Третий фактор копинга, направленного на программирование, моделирование и оценку результатов при гибкой саморегуляции, без планирования и дистанцирования включает переменные: моделирование (0,837); гибкость (0,822); программирование (0,794); общий уровень саморегуляции (0,771); планирование (–0,683); общий балл по адаптивным, неадаптивным и относительно адаптивным копинг-стратегиям (–0,662); оценивание результатов (0,647); дистанцирование (–0,617).

В выборке испытуемых с аккультурационной стратегией «Сепаратизм» выявлены следующие факторы. Первый фактор адаптивного копинга с внутренним контролем, приятием себя и других, эмоциональным комфортом при искренности, доминировании и принятием ответственности нагружен переменными: адаптивность (0,934); эмоциональный комфорт (0,927); внутренний контроль (0,878); приятие себя (0,823); истинность (0,795); приятие других (0,792); доминирование (0,688); принятие ответственности (0,501). Второй фактор избегающего дезадаптивного копинга при неприятии себя, с социально желательной ведомостью, эмоциональным дискомфортом и внешним контролем представлен переменными: дезадаптивность (0,977); эмоциональный дискомфорт (0,898); неприятие себя (0,779); социальная желательность (0,722); внешний контроль (0,711); ведомость (0,679); эскапизм (уход от проблем) (0,576). Третий фактор, направленный на программирование, моделирование, планирование при гибкой саморегуляции и самостоятельности с уходом от проблем, содержит переменные: общий уровень саморегуляции (0,966); гибкость (0,853); моделирование (0,786); самостоятельность (0,778); программирование (0,723); планирование (0,545); бегство-избегание (0,531).

Следует также отметить, что в изучаемой выборке отсутствует стратегия «Маргинализация», поэтому она не была включена в факторный анализ.

Полученные результаты демонстрируют наличие трех аккультурационных стратегий: интеграции, ассимиляции и сепаратизма. Интеграция является стратегией, при которой человек идентифицирует себя как с родной, так и с новой культурами. Ассимиляция подразумевает идентификацию человека с новой культурой с постепенной заменой прежних ценностей собственной культуры. Сепаратизм выражает отвержение человеком новой культуры с сохранением своих культурных особенностей.

По стратегии интеграции выявлены психологические особенности у корейских мужчин, находящихся в инокультурной среде, такие как склонность уходить

от решения проблем; искать причину трудностей во внешней среде; подчиняться; испытывать неудовлетворенность в отношении себя, неуверенность, подавленность – в отношении окружающей социальной действительности, дисгармонию – в сфере принятия решения из-за возможно имевших место ранее неуспешных попыток реализации цели; при этом может сохраняться «маска» социально желательного поведения в обществе.

Те же особенности наблюдаются и при ассимиляции, кроме того, выявлен низкий уровень потребности в общении, взаимодействии, совместной деятельности с другими людьми, стремление к лидерству и решению лично значимых задач за счет окружающих, отсутствие поиска поддержки окружающих и осознания своей роли в решении трудной ситуации.

По-видимому, это объясняется коллективистским типом культуры корейского общества с регулятором человеческого поведения – чувством стыда, поэтому любые трудности, которые испытывает индивид, могут быть скрыты за социально приемлемым поведением [20].

Сепаратизм у данной выборки респондентов, напротив, включает в себя такие параметры, как: приспособленность к существованию в новом обществе; склонность искать причины трудностей в себе, а не во внешнем мире; чувство удовлетворенности собой; потребность в общении и взаимодействии с другими людьми; определенность в своем эмоциональном отношении к происходящей действительности; искренность; стремление к лидерству; осознание своей роли в разрешении трудностей.

Наличие положительных параметров, входящих в структуру стратегии сепаратизма, может объясняться следующими причинами: во-первых, ролью мужчины – беречь и охранять то, что принадлежит ему, – в данном случае – свою культуру в чужой стране, держать свои границы, сохранять себя; во-вторых, особенностями процесса вхождения в новую культуру и взаимодействия в ней – в результате попыток применения разных стратегий, комфортным может стать сохранение собственной культуры при интегрировании в новую действительность; в-третьих, временем пребывания в чужой стране – если проживание временное, то необходимость в интеграции или ассимиляции может не возникать, в связи с чем более актуальной стратегией может стать сепаратизм.

Интеграция и ассимиляция в рассматриваемой выборке включают в себя также комплексный копинг с высоким уровнем приспособленности к новой культуре; искренность, удовлетворенность собой; потребность в общении и взаимодействии; определенность в эмоциональном отношении к происходящему; при этом интеграция содержит в себе стремление к лидерству и склонность искать причину трудностей в себе, ассимиляция не включает стремление к лидерству.

Уход от решения проблем, дисгармония в сфере принятия решения, неудовлетворенность собой, склонность к подчинению, поиск причин трудностей во внешней среде и социально желательное поведение характерны для стратегии сепаратизма в данной выборке.

Три выявленные аккультурационные стратегии включают в себя сформировавшуюся потребность индивида продумывать приемы своих действий в соответствии с целями, способность легко выделять имеющие

значение для достижения целей условия, возможность успешно действовать в условиях многозадачности и быстрой смены обстановки, адекватно реагируя на изменения, с высоким уровнем самостоятельности, осознанности при постановке и достижении целей. При этом ассимиляция включает в себя адекватную самооценку, отсутствие планирования деятельности и когнитивных попыток отделить себя от ситуации, снизить уровень ее значимости. Сепаратизм, напротив, включает в себя способность к планированию, самостоятельность в организации своей активности, хороший уровень контроля, анализа и оценки своих результатов, а также склонность к уходу от проблем. Таким образом, полученные нами результаты подтверждают типологию культурных измерений, разработанную Г. Хофстеде [8].

ВЫВОДЫ

На основании выполненного исследования подтверждена гипотеза о том, что существуют особенности копинг-стратегий у корейских мужчин с различными стратегиями аккультурации. Сравнительный анализ показал, что результаты исследования в целом соответствуют теории культурных измерений Г. Хофстеде, в частности в том, что касается высокого уровня коллективизма, стремления к избеганию неопределенности, стратегического мышления и низкого уровня индигенции в корейском обществе.

Факторный анализ показывает, что: 1) имеются сходства в группах испытуемых со стратегиями аккультурации «интеграция», «ассимиляция», «сепаратизм» по фактору программирования и моделирования при гибкой саморегуляции; 2) имеются сходства в группах испытуемых со стратегиями аккультурации «интеграция» и «ассимиляция» по факторам: а) комплексного копинга с высоким уровнем адаптивности и искренности, приятием себя и других, эмоциональным комфортом и внутренним контролем; б) избегающего, дезадаптивного копинга с внешним контролем, неприятием себя и эмоциональным дискомфортом при социально желательной ведомости. Различия между группами состоят в: 1) наличии доминирования у испытуемых со стратегией аккультурации «интеграция»; 2) отсутствии поиска социальной поддержки и принятия ответственности, отсутствии планирования и дистанцирования при оценке результатов у испытуемых со стратегией аккультурации «ассимиляция»; 3) наличии избегающего дезадаптивного копинга при неприятии себя, социально желательной ведомости, эмоциональном дискомфорте и внешнем контроле у испытуемых со стратегией аккультурации «сепаратизм».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Три выявленные в исследовании аккультурационные стратегии у корейских мужчин включают в себя сформировавшуюся потребность индивида продумывать приемы своих действий в соответствии с целями, способность легко выделять имеющие значение для достижения целей условия, возможность успешно действовать в условиях многозадачности и быстрой смены обстановки, адекватно реагируя на изменения, с высоким уровнем самостоятельности, осознанности при постановке и достижении целей. При этом ассимиляция включает в себя адекватную самооценку, отсутствие

планирования деятельности и когнитивных попыток отделить себя от ситуации, снизить уровень ее значимости. Сепаратизм же, напротив, включает в себя способность к планированию, самостоятельность в организации своей активности, хороший уровень контроля, анализа и оценки своих результатов, а также склонность к уходу от проблем.

В соответствии с полученными результатами исследования планируется разработка программы психологического сопровождения с целью формирования адаптивных копинг-стратегий у корейских мужчин, находящихся в российской инокультурной среде, которая может быть использована в индивидуальной и групповой психологической консультативной практике.

Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. 456 p.
- Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. 2007. № 12. С. 15–25.
- Сунцова Я.С. Особенности психологических защит и копинг-стратегий мужчин и женщин // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 3-3. С. 50–60.
- Магомедова Е.А. Этапы аккультурации личности // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2017. С. 219–224.
- Пилишвили Т.С., Магомедова Е.А. Экология человеческих отношений: тренинг межкультурного общения как инструмент поддержания и развития // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции. М.: Перо, 2017. С. 421–425.
- Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2009. № 2. С. 3–17.
- Ковш А.В. Российско-южнокорейские отношения: 26 лет позади [Рец. На книгу:] перспективы российско-корейских отношений на период до 2030 года. Сеул: Издательство Секретариата ДРПК, 2016. 303 с. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2017. Т. 10. № 1. С. 86–90.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G.H. *Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures*. USA: Intercultural Press, 2002. 234 p.
- Heim E. Coping and Adaptivity: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping // *Psychotherapy and Psychosomatics med. Psychology*. 1988. № 1. P. 8–17.
- Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004. 256 с.
- Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 258 с.
- Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Теоретические основы копинг-профилактики наркоманий как база для разработки практических превентивных программ // Вопросы наркологии. 1996. № 4. С. 59–67.
- Berry J.W. *Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures* // *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park: Sage Publications, 1990. P. 232–253.
- Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
- Китаев-Смык Д.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
- Нартова-Бочавер С.К. “Coping-behavior” в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: Эксмо, 2008. 450 с.
- Graves T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community // *Journal of Anthropology*. 1967. № 23. P. 337–350.
- Draguns J.G. Ethnocultural considerations in the treatment of PTSD: Therapy and service delivery // *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications*. Washington: American Psychological Association, 1996. P. 459–482.
- Lee D.S., Padilla A.M. Acculturative Stress and Coping: Gender Differences Among Korean and Korean American University Students // *Journal of College Student Development (JCS)*. 2014. Vol. 55. № 3. P. 243–262.

REFERENCES

- Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer Publ., 1984. 456 p.
- Malkina-Pykh I.G. Strategies for behavior under stress. *Moskovskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2007, no. 12, pp. 15–25.
- Suntsova Ya.S. Features of psychological protection and coping strategies of men and women. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2014, no. 3-3, pp. 50–60.
- Magomedova E.A. Stages of acculturation of personality. *Aktualnye problemy psikhologii i pedagogiki v sovremennom mire: sbornik trudov uchastnikov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, RUDN Publ., 2017, pp. 219–224.
- Pilishvili T.S., Magomedova E.A. Ecology of human relations: the training of intercultural communication as an instrument of maintenance and development. *God ekologii v Rossii: pedagogika i psikhologiya v interesakh ustoychivogo razvitiya: sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Pero Publ., 2017, pp. 421–425.
- Stefanenko T.G. Ethnic identity: from ethnology to social psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2009, no. 2, pp. 3–17.
- Kovsh A.V. Russian-South Korean relations: 26 years behind. [Book Review:] Prospects of Russian-Korean relations till 2030 year. Ed. by Dialogue Russia – Republic of Korea (DRRK). Seoul, 2016. 303 p. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya*, 2017, vol. 10, no. 1, pp. 86–90.

8. Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G.H. *Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures*. USA, Intercultural Press Publ., 2002. 234 p.
9. Heim E. Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping. *Psychotherapy and Psychosomatics med. Psychology*, 1988, no. 1, pp. 8–17.
10. Kryukova T.L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of coping behavior]. Kostroma, Avantitul Publ., 2004. 256 p.
11. Rodzhers K. *Stanovlenie lichnosti. Vzgljad na psikhoterapiyu* [On becoming a person: a therapists view of psychotherapy]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2016. 258 p.
12. Sirota N.A., Yaltonskiy V.M. Theoretical Foundations of Drug Addiction Prevention as a Basis for the Development of Practical Preventive Programs. *Voprosy narkologii*, 1996, no. 4, pp. 59–67.
13. Berry J.W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, Sage Publ., 1990, pp. 232–253.
14. Morosanova V.I. *Individualnyy stil samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvolnoy aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: the phenomenon, structure and functions in arbitrary human activity]. Moscow, Nauka Publ., 2001. 192 p.
15. Kitaev-Smyk D.A. *Psikhologiya stressa* [Psychology of stress]. Moscow, Nauka Publ., 1983. 368 p.
16. Nartova-Bochaver S.K. “Coping-behavior” in the system of concepts of the psychology of personality. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1997, vol. 18, no. 5, pp. 20–30.
17. Libina A.V. *Sovladayushchiy intellekt: chelovek v slozhnoy zhiznennoy situatsii* [Mastering intellect: a person in a difficult life situation]. Moscow, Eksmo Publ., 2008. 450 p.
18. Graves T.D. Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Journal of Anthropology*, 1967, no. 23, pp. 337–350.
19. Draguns J.G. Ethnocultural considerations in the treatment of PTSD: Therapy and service delivery. *Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications*. Washington, American Psychological Association Publ., 1996, pp. 459–482.
20. Lee D.S., Padilla A.M. Acculturative Stress and Coping: Gender Differences Among Korean and Korean American University Students. *Journal of College Student Development (JCSD)*, 2014, vol. 55, no. 3, pp. 243–262.

SPECIAL ASPECTS OF COPING STRATEGIES OF KOREAN MEN LIVING IN FOREIGN CULTURE ENVIRONMENT

© 2018

T.S. Pilišvili, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Pedagogy

E.A. Magomedova, graduate student of Chair of Psychology and Pedagogy

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

Keywords: coping strategies of a person; foreign culture environment; foreign culture adaptation; Korean men; acculturation strategies.

Abstract: The relevance of the research of coping strategies of a person in the foreign culture environment is determined by the necessity of a deeper study of coping mechanisms in the stressful situation of the acculturation process. The purpose of the study is to identify special aspects of coping strategies of the Korean men being in the foreign culture environment using the example of Korean men migrated to Russia for the first time and living on the territory of the Russian Federation for the purpose of professional development. 120 Korean men participated in the study with the use of six survey methods. The results of comparative analysis demonstrate the high level of self-control (regulation of own feelings and actions), planning (the existence of detailed plans with strong hierarchy), self-assessment (high evaluation of own resource possibilities), and the pronounced need in social support of “significant others” (high necessity for the opinion of significant people of the person’s environment) in a stressful situation. In the result of factor analysis, factor structures of groups of subjects are revealed indicating the relation of integration and assimilation with complex coping with the high level of adaptability, self-acceptance, and acceptance of other people, emotional comfort, and internal control. The study discovered the avoidance, maladaptive coping with self-rejection, socially desirable submissiveness, the emotional discomfort, and the external control under separatism. The study determined the relation of integration and assimilation with the social desirability, emotional discomfort, and maladaptation; of separatism – with the truth, emotional comfort, the desire for interaction, and adaptability. The acculturation strategies involve programming, modeling with flexible self-regulation. The integration involves the evaluation of the results without planning and distancing, and separatism means planning and independence, avoiding the problems. The identified special aspects can be taken into account when creating a psychological support program to improve the level of adaptation of Korean men within the Russian reality.

ФУНКЦИИ ГРАНИЦ Я ВО ВНУТРЕННЕМ ДИАЛОГЕ КЛИЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

© 2018

И.А. Шаповал, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: психологическое консультирование; клиент; границы Я и не-Я; функции границ; пространство МЕЖДУ; диалогическое Я; внутренний диалог; монолог; самовосприятие; самоотношение; самоисследование.

Аннотация: Современные подходы к психологической помощи акцентируют необходимость соблюдения границ интервенций психолога и изменений клиента в консультативном процессе, важнейшей составляющей которого является внутренний диалог клиента между его Я и не-Я. Ориентированность психологической консультативной, терапевтической, коррекционной практики на работу с психологическими границами клиента и отсутствие исследований проблемы функций границ контакта его Я и не-Я, ее постановка, анализ и интерпретация определяют актуальность данной статьи.

Теоретический междисциплинарный анализ проблемы позволил сконструировать модель границ контакта Я и не-Я, разработанную в контексте их функциональности во внутреннем диалоге: обеспечения его возможности, контроля и защит Я. Установлено, что качество и динамика диалога определяются динамикой функций и дисфункций границ: их деструктивность или дефицитарность трансформируют диалог в монолог.

Анализ способности границ Я клиента «передвигаться» в консультативных процессах самоисследования и самораскрытия, идентификации переживаний Я и самоопозиции не-Я во внутреннем диалоге свидетельствует о ее важной роли в соизменениях частей «единого» Я и самопонимании. Показано, что реконструкции функций границ Я в консультативном процессе детерминируют трансформации внутреннего диалога клиента. Как следствие, он обретает способность осознавать и преобразовывать деструктивные стереотипы самовосприятия и реинтегрировать свое обновленное Я. Наличие системно-функциональных связей между функциональностью границ Я и конструктивностью внутреннего диалога позволяет рассматривать функции психологических границ клиента в консультативном процессе в качестве объекта преобразования и критерия оценки эффективности самой психологической помощи.

ВВЕДЕНИЕ

В трудах, раскрывающих основные представления о сущности, роли и методах психологического консультирования как вида психологической помощи, отмечается, что практика консультирования ориентируется на общие подходы психологии и психотерапии: психодинамический, поведенческий, основанный на теории научения, клиентцентрированный, экзистенциальный. Вместе с тем во всех этих теориях или подходах явно присутствует ряд скрытых общих черт. Прежде всего, это согласие с тем, что люди способны меняться или подвергаться изменениям, и некие нежелательные, неадекватные, вредные виды поведения, приводящие человека к неудовлетворенности или ограничивающие его возможности, стоит изменить. Предполагается, что результатом применения конкретных техник должны быть изменения в клиенте при условии его активного участия в процессе терапии и изменениях. Широкий репертуар ролей консультанта: терпеливый слушатель, «жилетка», умный аналитик, духовный наставник, «врачеватель души», советник, умелый фасилитатор, «раненый целитель» и т. д. – раскрывает всего три возможных его позиции: взаимодействие на равных, с позиции «сверху» или «снизу».

В практике психологической помощи эклектических моделей становится все больше: так как каждый консультант использует свой уникальный багаж, основанный на профессиональной подготовке, опыте и интуиции. Исследования специфики вмешательств, особенностей, дисфункций консультанта и клиента фрагментарны и описывают противоречивые результаты. Отдавая должное важности целей или задач различных подходов к консультированию и условий самого процесса, необходимых

для прогресса клиента, отметим, что менее всего в литературе представлены его внутренние изменения и их факторы в самом процессе консультирования.

Качество специфических отношений или способа общения клиента и консультанта в психологическом консультировании определяются атмосферой «настройки на одну волну», принятия и понимания, честности и открытости, искренности и спонтанности, эмпатического резонанса и т. д. Современные подходы к психологической помощи человеку акцентируют роль взаимозависимостей и «обоюдности» не только в межличностных, но и во внутриличностных отношениях. Одновременно обращаясь «во вне», в публичность бытия и «во внутрь», в интимность своего внутреннего мира, человек организует свое психологическое пространство, структура которого определяет степень его субъектности – стремления к само- (осуществлению, реализации, выражению, оценке, познанию) в диапазоне от здоровья личности до ее патологии [1].

Исходно клиент консультирования находится в состоянии неопределенности, неконгруэнтности, уязвимости и тревожности, что, собственно, и мотивирует его обращение за консультацией. При переживании неопределенности сознательное и неосознанное внешнее и внутреннее Я-ограничения выступают основной каузальной ориентации личности и выбора способа реагирования. Конструктивность, деструктивность, дефицитарность функционирования границ проявляются прежде всего в установлении, сохранении, изменении дистанции между Я и не-Я [2].

Проблема настоящего исследования заключается в определении роли функций границ Я личности клиента

в ее внутреннем диалоге, происходящем в процессе психологического консультирования.

Цель работы – анализ и систематизация функций границ Я в его диалоге с не-Я и определение роли изменений границ как детерминанты трансформаций диалога, позволяющих осознавать и преобразовывать деструктивные стереотипы самовосприятия.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА Я И НЕ-Я

В консультативном процессе сложно переплетаются диалоги «консультант – клиент» и «Я и не-Я клиента» и «Я и не-Я консультанта». С позиции клиента предполагаются одновременно два вида диалога его Я: межличностный с консультантом и внутренний – с не-Я, alter ego, негативным отражением его же Я.

Диалогическая структура Я включает множество относительно самостоятельных «голосов» [3], принадлежащих Я-позициям, эго-состояниям, Я-функциям, Я возможным и «рабочим», реальным и потенциальным, ресурсным и демонстративным и т. д. Отношение есть взаимность – и выбирать, и быть избранным [4]. Принципиальное условие бытия каждого частного Я – существование «Чужого», не-Я, персонифицирующего неприемлемые стороны личности: подавленные и вытесненные содержания, Ид и Суперэго, Тени, «скелеты в шкафу», ложную идентичность, интроекты и т. д. Когда-то Я и не-Я представляли участников неких социальных отношений, сегодня каждое из них выражает разные части сознания личности с их нарративами, и их стремление к диалогу имеет целью поддержать Я, но сам диалог предполагает наличие двух и более различающихся (в т. ч. противоположных) смысловых позиций и эмоционально насыщен [5].

Здесь-и-сейчас Я обладает чертами одного из суб-Я и способно строить образ себя, сохраняя дистанцию относительно других суб-Я и «выбиваясь» из-под их диктата, беря верх над ними, включая их в свои интересы и т. д. [6]. Благодаря о-граничиванию, от-граничиванию, связыванию объекта с субъектом, внешнего с внутренним, Я с не-Я, а также самотрансценденции, человек получает возможность: самоопределился; инициировать личную связь с объектом; активизировать его и осуществить совместное действие; включить в свое Я какие-то необходимые функции не-Я и проецировать или атрибутировать ему часть черт и качеств Я. Другими словами, отношение *K* одновременно происходит *C* и *МЕЖДУ* – на границах Я и не-Я [7], где субъекты Я и не-Я не сливаются, но интегрируются (в т. ч. конфликтно) в едином целостном Я.

В эмоциональном поле диалога Я и не-Я рождаются и актуализируются самовосприятие и самоотношение. В наиболее зрелых формах общего чувства «за» или «против» Я симпатичны и уважаемы и Я, и не-Я; в менее развитых – Я высоко самоуважаемо, а не-Я не уважаются; на противоречивом этапе жизни личности не уважаются Я и антипатично не-Я; при глубоком внутреннем конфликте – бессознательное отвержение Я и преувеличенный пиетет к не-Я [8].

С другой стороны, изначально важно, в рамках какого способа самоотношения [9] разворачиваются внутренние действия клиента в собственный адрес:

– В субъект-субъектном диалоге Я и не-Я самопознание исходит из «взгляда изнутри», ощущение существования важнее определения качеств, а понимание заменяет объяснение поступков. Внелогическое переживание Я сопровождается стремлением «быть самим собой», потребностями в личностной автономности и изменчивости, в поиске своего назначения и смысла жизни. Такой диалог расширяет «диапазон приемлемости» возможных способов самовыражения и самореализации, повышая пластичность жизнедеятельности субъекта.

– В основе субъект-объектного диалога самонеприятие реального Я и его несоответствие Я желаемому, потому цели диалога – адаптация, самоутверждение или компенсация чувства неполноценности. В самопознании главенствуют суперэго (внешний наблюдатель, дистанцированный от самовосприятия), когнитивная самоатрибуция, орудийное самоотношение и инструментальная ценность Я. Этим и объясняется доминанта установок на самокоррекцию, повышенный самоконтроль, саморегуляцию, в т. ч. через аутоманипуляции.

Отношение к Не-Я во внутреннем диалоге связано с типом личности и самоотношения [10]. Так антипатичное и негативное не-Я у лиц с ригидным аффективно-когнитивным стилем отчуждается, унижается и отвергается для защиты Я; в итоге самоопозиция редуцирована, а защитный отказ от самоизменения обоснован. Слабое и эмоционально отвергаемое не-Я отражает примитивные защиты ригидного Я у лиц с позитивным самоотношением: личные достоинства (реальные, мнимые, желаемые) подчеркиваются и инверсируются. Сильное «идеальное» не-Я у лиц с негативным самоотношением и дезадаптированных воплощает отсутствующие желаемые качества. Наконец эмоционально нейтральное не-Я, четко противопоставленное Я (цель психоконсультирования?), характеризует лиц с выраженным социальным самоконтролем, способностью к взвешенным оценкам, неконфликтностью.

Важно, что общее или безразличное объектом контакта Я и не-Я не становится, и сами границы между личным и неличным «полями» появляются и обнаруживаются там и тогда, где и когда Я встречает «Чужого» [11]. Игнорирование его чувств, эмоций, идей и отношений блокирует взаимопонимание, чувство общности, изменения сознания. Сам диалог превращается в монолог, где – осознанно или нет – доминируют отношения власти: один из партнеров поглощает или разрушает территорию другого, исключает его из коммуникации, навязывает ему свою позицию, перекрывает его право на свободу активно коммуницировать и выражать свои интересы [12].

Итак, диалог в психологическом консультировании не может сводиться к производству (консультант) и потреблению (клиент) знания. Понимание чужого смысла даже при оптимальной интерпретации требует самоистолкования, отождествления переживаний ego и alter ego и их слияния в едином Мы [13]. Осознанно или бессознательно разные суб-Я постоянно диалогизируют со своими самоопозициями суб-не-Я, что делает прогноз консультативного процесса далеко не однозначным.

ФУНКЦИИ ГРАНИЦ ВО ВНУТРЕННЕМ ДИАЛОГЕ Я И НЕ-Я

Диалог частей «единого» Я и их соизменения как условия рождения и трансформаций «чувства Я» обеспечивается способностью границ Я клиента «передвигаться» в процессах самоисследования и самораскрытия – способностью, выступающей центральным условием эффективности психологической помощи.

Диалог (или монолог) Я и не-Я клиента протекает на всех этапах консультирования и организует интраперсональное пространство их взаимодействия, исходя из специфически человеческой потребности в подтверждении своего Я другими и самим собой. Качество и динамику этого диалога – информационно-энергетического обмена Я и не-Я в пространстве МЕЖДУ – определяет, как мы полагаем, функционирование границ Я. Оно, в свою очередь, детерминруется условиями внешней и внутренней ситуаций (и не только актуальных) и, главное, их интерпретацией человеком.

Очевидно, что в диалоге границы Я функционируют системно, но, в зависимости от диспозиций личности, ее толерантности к неопределенности, уровня способности к самодетерминации, на первый план выходит одна из трех глобальных функций (см. таблицу 1). Так, границы невротической личности высоко проницаемы, и обеспечение диалога страдает из-за трудностей дифференциации Я и не-Я, что определяет необходимость защиты Я путем «валентности на слияние» и интроекции. У шизоидной личности жесткость, ригидность и смещенность границ внутрь снижают способность Я к диалогу, гипертрофируя функции его контроля и защиты Я с помощью предотвращения к нему доступа и отчуждения, интроверсирования, дискредитации не-Я.

В диалоге Я и не-Я становятся друг для друга яснее, продолжая оставаться разделенными и одновременно связанными диалогом в единой целостной личности. Деструктивность или дефицитарность функций границ Я трансформируют диалог в монолог и выступают предикторами девиаций личности и поведения [14]:

– размытые и потому доступные для вторжения границы Я определяют нестабильность образа Я и диффузность границ репрезентаций Я и не-Я;

– уязвимость границ к стрессу детерминирует трудности выделения своего Я из поля вплоть до «эхо-самооценки», проблемы интеграции негативных и позитивных самооценок в целостный и непротиворечивый образ Я;

– «качели» – неустойчивость Я-репрезентаций, их подверженность постоянным флуктуациям и искажениям – именуют следствием разынтегрированности системы репрезентаций, сопровождаемую полярно заряженными аффектами.

Форма существования границ определяется, в частности, их типом [1]. При «субъектном» типе границ наличие внутренней дистанции позволяет посмотреть на Я взглядом не-Я, а внутренняя согласованность с собой – воспринимать всерьез все происходящее с Я, не переступать через самого себя, позволять звучать в себе «собственному» и оставаться с ним в резонансе. «До-субъектный» тип границ слабо воспринимается их хозяином и ориентирован на приспособление Я к миру, а дефицит рефлексии определяет отчуждение от других и самого себя и доминанту в Я потребности (даже не осознаваемой) признания собственной ценности и целостности.

Контакт Я и не-Я – одновременно и ощущение Я, и чувство посягательства на его границу [15]. Власть так или иначе вторгается во все отношения, а то, что Я о себе не знает или не хочет знать (мифы, комплексы), проецируется на не-Я. Но нельзя в отношениях с другим достичь более высокого уровня, чем достигнутый по отношению к самому себе [16].

Понять себя Другого означает посмотреть на свое не-Я как на независимое, имеющее свое значение и свои реальные желания, и начать с ним контролируемый диалог (см. таблицу 1). Осмелиться на это позволяет «внутренняя безопасная база» самоуважения и самопринятия; при ее отсутствии или дефиците высок риск слияния, отчуждения, обращения к неконструктивным

Таблица 1. Система функций границ Я в отношении диалога Я и не-Я

Глобальные функции	Дифференцированные функции
Обеспечение диалога	Идентификации с суб-Я и дезидентификации с суб-не-Я. Интеграция Я-репрезентаций. Допуск возможного и выбор формы контакта Я и не-Я. Определение пределов личной ответственности. Побуждение к преодолению самих себя
Контроль диалога	Контейнирование внутренней энергии и прерывание возбуждения до наступления критического уровня. Обеспечение самоконтроля, самодистанцирования и автономии Я от внутренних и внешних требований, контроль над решениями. Селекция влияний и активная изоляция от эмоционального заражения. Создание возможности равноправного взаимодействия. Регуляция адаптации и развития путем самоограничения активности
Защиты Я	Сопротивление изменениям границ: 1. Предотвращение доступа к Я: вытеснение как средство избегания конфликта и дезорганизующих эмоций и/или прерывание контакта (интроекция, проекция, ретрофлексия, диффлексия, конфлюэнция). 2. Побуждение осваивать компенсаторные формы поведения: самоотрешение, отказ от суверенитета, подавление Я внешними требованиями и/или отчуждение, интроверсирование, дискредитация не-Я, поглощение и разрушение его территории

стилям поддержания позитивного самоотношения [14] и «заблуждающейся» самопрезентации:

1. Поляризация Я и не-Я – дискредитация или сверхидеализация не-Я и инфантилизация или инвалидизация Я – искажает образ Другого в субъективно-выгодном свете, сочетаясь с неверием в потенциальное самоизменение.

2. Формирование «ложного Я» для уклонения от встречи с отвергаемым не-Я использует «слепые пятна» в самовосприятии, приукрашивая Я и трансформируя его недостатки в добродетель.

3. Жесткое противопоставление Я и не-Я с помощью рациональных («объективных», «логических») аргументов и опоры на объективные достижения поддерживают завышенную самооценку или позволяют самоутверждаться.

Комплекс отсутствия честности по отношению к себе помогает защитить Я и конституировать его мифологический имидж для «внутреннего употребления», однако разрыв между сущностью и маской детерминирует замещение диалога монологом.

Вариации самоотношения человека – «хороший – сильный» (высокие аутосимпатия и самоуважение), «плохой – сильный», «хороший – слабый» и «плохой – слабый» – коррелируют с негативными типами внутреннего Я-отграничения [17; 18]. При дефицитарных границах их базисное недоразвитие и функциональная недостаточность определяют отсутствие границы между Я и не-Я и диффузную идентичность. Деструктивное Я-отграничение с «непроницаемостью» границы и ригидным барьером между Я и не-Я обуславливает отсутствие связи с историей своей жизни, изоляцию и гиперадаптацию отдельных суб-Я к внешним требованиям и инстинктивным побуждениям.

При всякой угрозе аутосимпатии и в целях избегания конфликта и дезорганизующих эмоций в диалоге с не-Я функции границ выступают security operations [19], механизмами самозащиты (см. таблицу 1). Селективное невнимание, сублимация, ложная персонификация Я и не-Я делают личность крайне ригидной, сопротивляющейся любому новому опыту и служат камнем преткновения в необходимых ей изменениях.

СВЯЗИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРАНИЦ ДИАЛОГА Я И НЕ-Я И ИЗМЕНЕНИЙ КЛИЕНТА В КОНСУЛЬТАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ

Какое бы содержание ни имело психологическое консультирование – интимно-личностное, семейное, психолого-педагогическое, проблемно- или решение-ориентированное, – оно так или иначе приходит к анализу индивидуально-личностных причин деструктивных стереотипов человека, самой проблемы и ее превенции.

В пространстве полилога консультативного процесса у клиента формируются умение вычленять себя из мира и соединять себя с ним и определенное отношение к содержаниям своего Я и не-Я, преобразующиеся в опыт выбора. Тем самым диалог Я и не-Я можно считать основой диспозиций личности, нарушения которых обнаруживаются уже в ее деструктивных ожиданиях от психолога. Не уверенный в себе клиент обращается за помощью, чтобы снять с себя ответственность; самоуверенный – для подтверждения правильности своего

уже готового понимания проблемы; все знающий и только себе доверяющий подвергает все сомнению и убежден в своей правоте. «Рантье» стремится переложить ответственность на консультанта, апеллируя к чувству жалости или прямо заявляя: «Вам за это деньги платят». «Игрок» приходит «посмотреть», какой Вы специалист, и, если у него и есть проблема, решать ее он не собирается. «Психолог» желает научиться психологически грамотным манипуляциям ближними. Красота и логичность изложения проблем «эстетом» указывают на его закрытость и неготовность к работе.

Цель консультанта – помочь клиенту понять причины его эмоциональных и межличностных проблем, осмысленно ставить цели по их разрешению на основе осознанного выбора. Если самоподтверждение клиента достаточно сильно, он не нуждается в подтверждении другими, но влияния консультанта недостаточно, если знание клиентом себя связано с неприятием себя. Консультативная помощь в этих случаях блокируется внутренним сопротивлением клиента, имеющим ряд важных детерминант:

- глубинные страхи покидания и интимности (не-Я);
- экзистенциальная вина за свое несовершенство и способы его компенсации;
- страх нарушить семейные (или иные) межличностные связи и мощное сопротивление семьи любым изменениям ее членов;
- инверсии ответственности (бессознательная самопрезентация в роли Ребенка либо Родителя и отказ от роли Взрослого);
- «валентность на слияние», как правило, сохраняющаяся, несмотря на формирование нового, осознанного, интегрированного Я, отношения к себе и Сверх-Я с новыми фильтрами для самооценки.

Во всех описанных случаях у клиента как субъекта диалога нарушены прежде всего функции психологических границ его обеспечения (см. таблицу 1). В результате консультативный диалог превращается в монолог, цель которого – попытаться повлиять на ход событий тем или иным способом. Без искренней близости и стремления понять Другого высокомерная инстинктивная уверенность «я прав», смиренная вера в «я, видимо, прав» с уходом от необходимой конфронтации или некое соглашение типа «ты почести спину мне, а я – тебе» с взаимными услугами и комплиментами поверхностны [20].

Недопонимание и наивность клиента или/и консультанта как участника диалога приводят к тому, что он и не подозревает, что стал жертвой монолога, прямых манипуляций или «разыгрываний». В условиях консультативного процесса невозможно отделить внутрипсихическое от межличностного [21], и психолог должен постоянно учитывать возможность своего бессознательного участия во внутреннем сценарии клиента и влияния своего поведения на перенос клиента.

С учетом этих реалий современные подходы к психологической помощи акцентируют необходимость соблюдения границ интервенций психолога и изменений клиента [22]. Стоит ли стремиться, чтобы клиент отказался от своей формы приспособления, сумеете ли вы обеспечить ему лучшую? Действительно ли ваши мировоззрение и способы решения проблем подойдут и ему? Нет ли скрытого соперничества между вами

и близкими клиента? Не нарастает ли его зависимость от вас? Не превращается ли он в объект материальной и психологической эксплуатации?

Опосредованно отвечают на эти вопросы этические принципы, регулирующие взаимодействие психотерапевта с клиентом с точки зрения общечеловеческих и жизнеутверждающих принципов [23]. Терапевт может и должен отвечать только за свою работу, а за изменение клиента в равной мере отвечает сам клиент. Подталкивать его к изменению, торопить его, задавать ему определенный темп и ритм движения нельзя, но важно верить в его возможности к самоизменению. Его движение в этом направлении – это его постоянный выбор и его же ответственность. Работая с бессознательным клиента, не следует «влезать» в него: клиент с помощью терапевта заходит туда сам.

Близки к этим позициям представители гештальт-подхода [24]: они не прогнозируют заранее «более или менее желанные» для системы-клиента варианты изменений, но всемерно повышают в нем осознанность, так как при ее наличии организм сам «решит» и воплотит именно то, что нужно. Это убеждение зиждется на трех постулатах: 1) клиент потенциально обладает достаточным ресурсом для изменения в необходимом направлении, а нужно ли оно вообще, может решить только он сам; 2) невмешательство терапевта (консультанта), отказ от управления извне – главный инструмент повышения ответственности клиента за его развитие и катализации внутреннего самоуправления; 3) возможность прогноза направления в развитии живой системы принципиально ограничена, потому попытки «дожать» до необходимого результата не имеют смысла.

Согласно парадоксальной теории изменений [25], изменение происходит тогда, когда человек становится собой настоящим, полностью вовлеченным в реальность и не пытается стать тем, кем не является, или намеренно изменить себя (или кого-либо). Границы изменений определяются состоянием Права Быть клиента, его ресурсов самоподдержки и вектором изменений в зоне ближайшего развития. Психолог – не агент по изменениям, но он делает их возможными.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ роли функций границ Я во внутреннем диалоге клиента психологического консультирования позволяет считать способность клиента к честному диалогу своих Я и не-Я и самоисследование одним из центральных факторов эффективности консультативного процесса. Самопонимание и самопринятие требуют самораскрытия (выражения и четкой вербализации негативных мыслей, чувств, проблем), самоанализа (работы со своими выявленными настоящими особенностями), самооткрытия (осознания этих особенностей), самоистолкования, отождествления переживаний Я и самоопозиции не-Я и их слияния в едином обновленном Я.

Качество и динамику диалога как информационно-энергетического обмена Я и не-Я определяет система функций границ Я по его обеспечению, контролю и защите Я, security operations. В зависимости от диспозиций личности, ее толерантности к неопределенности, уровня способности к самодетерминации, на первый план выходит одна из трех глобальных функций. Дест-

руктивность или дефицитарность функций границ Я клиента трансформируют диалог в монолог. Таким образом, эффективность границ Я и конструктивность внутреннего диалога клиента в консультативном процессе системно и функционально связаны.

В пространстве МЕЖДУ Я и не-Я появляются новые и трансформируются прежние смыслы, значения и ценностные ориентации. Благодаря реконструкциям функций границ Я в отношении диалога с не-Я появляется возможность увидеть их с других позиций и начать осмысленное самопреобразование. Модификации границ и внутреннего диалога личности, позволяющие осознавать и/или преобразовывать стереотипы восприятия и диалога Я и не-Я, могут служить оценкой эффективности психологической помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О. Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «границ я» // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2. С. 265–270.
2. Шаповал И.А. Роль границ Я и не-Я в детерминации поведения в условиях неопределенности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 3. С. 100–106.
3. Hermans H.J.M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning // Culture & Psychology. 2001. Vol. 7. № 3. P. 243–281.
4. Бубер М. Два образа веры. М.: АСТ, 1999. 592 с.
5. Измагурова В.Л. Феномен аутокоммуникации как фактор развития сознания // Коммуникология. 2015. Т. 3. № 4. С. 31–42.
6. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. 2007. № 1. С. 13–30.
7. Шаповал И.А., Фоминых Е.С. Самоотношение как феноменологическое поле диагностики психологических границ личности и ее здоровья // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 13–27.
8. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
9. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
10. Визгина А.В., Пантеев С.Р. Особенности Не-Я как подструктуры самосознания // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 42–54.
11. Перлз Ф.С. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М.: Института Психотерапии, 2001. 224 с.
12. Habermas J. Kommunikatives Handeln und detrainzendentale Vernunft. Stuttgart: Reclam Verlag, 2001. 87 p.
13. Шюц А. Избранное: мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
14. Соколова Е.Т. Аффективно-когнитивная дифференцированность/интегрированность как диспозиционный фактор личностных и поведенческих расстройств // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 4. С. 415–433.
15. Перлз Ф.С. Гештальт-подход. Свидетель терапии. М.: Институт Психотерапии, 2001. 224 с.

16. Hollis J. *Tracking in the Goods. The Plase of Myth in Modern Life*. Toronto: Inner City Books, 1995. 160 p.
 17. Соколова Е.Т., Николаева В.Н. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR-Аргус, 1995. 352 с.
 18. Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. München: Er. Reinhardt Verlag, 1982. Bd. 2. 967 p.
 19. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб.: Ювента, 1999. 347 с.
 20. Пек М.-С. Непроторенная дорога. Новая психология любви и духовного роста. Киев: София, 2008. 352 с.
 21. Габбард Г., Лестер Э. Психоаналитические границы и их нарушения. М.: Класс, 2014. 272 с.
 22. Старшенбаум В.Г. Динамическая психиатрия и клиническая психотерапия. М.: Высшая школа психологии, 2003. 367 с.
 23. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия. СПб.: Питер, 2007. 480 с.
 24. Павлов К.В. Реконструкция Качества Жизни. Практика, изменяющая жизнь // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Восточно-Европейский Гештальт Институт. 2009. № 4. С. 34–51.
 25. Бейссер А. Парадоксальная теория изменений // Журнал практического психолога. Специальный выпуск: Восточно-Европейский Гештальт Институт. 2003. № 3. С. 95–100.
- REFERENCES**
1. Shamshikova O.A., Shamshikova E.O. Narcissistic manifestation of personality how the continuum of transitional forms of existence “border I”. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*, 2009, no. 7-2, pp. 265–270.
 2. Shapoval I.A. The role of ego and non-ego boundaries in the determination of behavior in uncertain environment. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 100–106.
 3. Hermans H.J.M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 2001, vol. 7, no. 3, pp. 243–281.
 4. Buber M. *Dva Obraza very* [Two Types of Faith]. Moscow, AST Publ., 1999. 592 p.
 5. Izmagurova V.L. Phenomenon of autocommunication as a factor of development of consciousness. *Kommunikologiya*, 2015, vol. 3, no. 4, pp. 31–42.
 6. Petrovskiy V.A. Individuality and self-regulation: experience of the multi-subject theory. *Mir psikhologii*, 2007, no. 1, pp. 13–30.
 7. Shapoval I.A., Fominykh E.S. Self-attitude as a Phenomenological Field of Diagnosis of Psychological Boundaries of the Personality. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 13–27.
 8. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-consciousness]. Moscow, MGU Publ., 1983. 284 p.
 9. Sardzhveladze N.I. *Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy* [Personality and its interaction with the social environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989. 204 p.
 10. Vizgina A.V., Pantileev S.R. Features of the Not-I substructure of self-awareness. *Voprosy psikhologii*, 2013, no. 6, pp. 42–54.
 11. Perlz F.S. *Geshtalt-podkhod. Svidetel terapii* [Gestalt approach. Witness to therapy]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2001. 224 p.
 12. Habermas J. *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*. Stuttgart, Reclam Verlag Publ., 2001. 87 p.
 13. Shyuts A. *Izbrannoe: mir, svetyashchiysya smyslom* [Chosen: a world of meaning]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004. 1056 p.
 14. Sokolova E.T. Affective-cognitive differentiation/integrity as a dispositional factor in personality and behavioral disorders. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2007, no. 4, pp. 415–433.
 15. Perlz F.S. *Geshtalt-podkhod. Svidetel terapii* [Gestalt approach. Witness to therapy]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2001. 224 p.
 16. Hollis J. *Tracking in the Goods. The Plase of Myth in Modern Life*. Toronto: Inner City Books, 1995. 160 p.
 17. Sokolova E.T., Nikolaeva V.N. *Osobennosti lichnosti pri pogranychnykh rasstroystvakh i somaticheskikh zabolevaniyakh* [Especially in borderline personality disorders and somatic diseases]. Moscow, SvR-Argus Publ., 1995. 352 p.
 18. Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. München, Er. Reinhardt Verlag Publ., 1982. Bd. 2, 967 p.
 19. Sallivan G.S. *Interpersonalnaya teoriya v psikhiiatrii* [Interpersonal theory in psychiatry]. Sankt Petersburg, Yuventa Publ., 1999. 347 p.
 20. Pek M.-S. *Neprotorennaya doroga. Novaya psikhologiya lyubvi i dukhovnogo rosta* [The unbeaten road. A new psychology of love, and spiritual growth]. Kiev, Sofiya Publ., 2008. 352 p.
 21. Gabbard G., Lester E. *Psikhoanaliticheskie granitsy i ikh narusheniya* [Psychoanalytic borders and their violations]. Moscow, Klass Publ., 2014. 272 p.
 22. Starshenbaum V.G. *Dinamicheskaya psikhiiatriya i klinicheskaya psikhoterapiya* [Dynamic psychiatry and clinical psychotherapy]. Moscow, Vysshaya shkola psikhologii Publ., 2003. 367 p.
 23. Burlachuk L.F., Kocharyan A.S., Zhidko M.E. *Psikhoterapiya* [Psychotherapy]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 480 p.
 24. Pavlov K.V. Reconstruction Of Quality Of Life. Life-changing practices. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Spetsialnyy vypusk: Vostochno-Evropeyskiy Geshtalt Institut*, 2009, no. 4, pp. 34–51.
 25. Beysser A. Paradoxical theory of change. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa. Spetsialnyy vypusk: Vostochno-Evropeyskiy Geshtalt Institut*, 2003, no. 3, pp. 95–100.

**THE FUNCTIONS OF EGO BOUNDARIES
IN THE INTERNAL DISCOURSE OF A COUNSELING CLIENT**

© 2018

I.A. Shapoval, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, professor of Chair of special psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

Keywords: counseling; client; ego and non-ego boundaries; functions of boundaries; BETWEEN space; dialogical self; internal discourse; monologue; self-perception; self-attitude; self-research.

Abstract: The modern approaches to the psychological support emphasize the necessity to keep the boundaries of the psychologist's interventions and the client's changes during the counseling the main element of which is the internal discourse between his or her ego and non-ego. The orientation of psychological counseling, therapeutical, and correctional practice to the work with the psychological boundaries of a client and the lack of the studies on the issue of functions of the boundaries of the contact of his or her ego and non-ego, its formulation, analysis, and interpretation determine the urgency of this paper.

The theoretical interdisciplinary analysis of the problem allowed constructing the model of boundaries of ego and non-ego contact developed in the context of their functionality in the internal discourse: the provision of its possibility, control, and ego protection. It is stated that the quality and the dynamics of a discourse are determined by the dynamics of functions and dysfunctions of the boundaries: their destructiveness or deficiency transform a discourse to a monologue.

The analysis of the ability of the client's ego boundaries to "shift" within the consulting processes of self-research and self-development, the identification of the experience of ego and non-ego self-opposition in the internal discourse speak for its important role in the co-changes of elements of a "single" ego and self-understanding. It is shown that the reconstruction of ego boundaries functions during counseling determine the transformations of the client's internal discourse. As a consequence, a client acquires the ability to understand and transform the destructive stereotypes of self-perception and reintegrate his or her ego renewal. The presence of the systemic-functional relations between the ego boundaries functionality and the internal discourse constructiveness allows considering the functions of the client's psychological boundaries during the counseling process as an object of transformation and the criterion of assessment of the psychological support effectiveness itself.

НАШИ АВТОРЫ

Аксарин Иван Владимирович, главный специалист аналитического отдела информационно-аналитического управления.

Адрес: Природнадзор Югры, 628011, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Светлая, 69.

Тел.: 8 982 556-51-30

E-mail: aksarinivan@bk.ru

Белогай Ксения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650070, Россия, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 33.

Тел.: (3842) 31-16-16

E-mail: belogi@mail.ru

Борисенко Юлия Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 33.

Тел.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Генварева Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общеобразовательные дисциплины».

Адрес: Оренбургский институт путей сообщения – филиал Самарского государственного университета путей сообщения, 460006, Россия, г. Оренбург, пр-д Коммунаров, 16-18.

Тел.: (3532) 67-12-31; (3532) 50-56-35

E-mail: genvar@mail.ru

Гриднева Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного.

Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Тел.: 8 964 990-02-68

E-mail: n.gavrilina83@mail.ru

Дереча Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии.

Адрес: Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, 627750, Россия, г. Ишим, ул. Ленина, 1.

Тел.: 8 922 476-99-74

E-mail: ishim2015@inbox.ru

Егорова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общеобразовательные дисциплины», исполняющий обязанности декана факультета высшего образования.

Адрес: Оренбургский институт путей сообщения – филиал Самарского государственного университета путей сообщения, 460006, Россия, г. Оренбург, пр-д Коммунаров, 16-18.

Тел.: (3532) 67-12-31; (3532) 50-56-35

E-mail: egorova333@rambler.ru

Ковалева Анастасия Сергеевна, аспирант.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, площадь Ленина, 2.

Тел.: 8 911 373-39-16

E-mail: lebedeffa@inbox.ru

Кунгурова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, декан социально-гуманитарного факультета.

Адрес: Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, 627750, Россия, г. Ишим, ул. Ленина, 1.

Тел.: 8 992 301-44-84

E-mail: Irinakungur2011@rambler.ru

Магомедова Екатерина Александровна, магистрант кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/2.

Тел.: 8 916 727-82-40

E-mail: roza.vetrovaa@gmail.com

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии развития, директор института образования.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650070, Россия, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 33.

Тел.: (3842) 31-16-16

E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Орлова Татьяна Сергеевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Адрес: Детская школа искусств № 8, 400002, Россия, г. Волгоград, ул. Шефская, 84/1.

Тел.: 8 927 515-78-80

E-mail: dshi8volga@yandex.ru

Пилишвили Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10/2.

Тел.: 8 917 559-44-83

E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Полякова Нина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания.

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, 410030, Россия, г. Саратов, ул. Большая Горная, д. 1.

Тел.: (8452) 28-23-90; (8452) 28-25-24

E-mail: rector@soiro.ru

Слизкова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии.

Адрес: Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, 627750, Россия, г. Ишим, ул. Ленина, 1.

Тел.: 8 904 463-57-63

E-mail: lick_diana@mail.ru

Сушко Наталья Николаевна, аспирант, учитель начальных классов.

Адрес 1: Томский государственный педагогический университет, 634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, 60.

Адрес 2: Средняя общеобразовательная школа № 21, 140012, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Камзина, 346.

Тел.: (7182) 60-73-13; +7 705 132-54-54

E-mail: tigerra1982@yandex.ru

Токмачева Марина Алексеевна, аспирант кафедры педагогики.

Адрес: Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, 91000, ЛНР, г. Луганск, ул. Оборонная, 2.

Тел.: +38-066-909-96-35

E-mail: tok_marina@mail.ru

Чанилова Наталия Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики обучения и воспитания.

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, 410030, Россия, г. Саратов, ул. Большая Горная, д. 1.

Тел.: (8452) 28-23-90; (8452) 28-25-24

E-mail: rector@soiro.ru

Шаповал Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460018, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

OUR AUTHORS

Aksarin Ivan Vladimirovich, chief officer of Analytics Department of the Office of Information Management and Analysis.

Address: Yugra Prirodnadzor, 628011, Russia, Khanty-Mansiysk, Svetlaya Street, 69.

Tel.: 8 982 556-51-30

E-mail: aksarinivan@bk.ru

Belogai Kseniya Nikolaevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development.

Address: Kemerovo State University, 650070, Russia, Kemerovo, Tkhachevsky Street, 33.

Tel.: (3842) 31-16-16

E-mail: belogi@mail.ru

Borisenko Yulia Vyacheslavovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development.

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street. 6.

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Chanilova Nataliya Grigorievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Theory and Methods of Teaching and Education.

Address: Saratov Regional Institute of Education Development, 410030, Russia, Saratov, Bolshaya Gornaya Street, 1.

Tel.: (8452) 28-23-90; (8452) 28-25-24

E-mail: rector@soiro.ru

Derecha Irina Ivanovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Pedagogy and psychology.

Address: P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch) of Tyumen State University, 627750, Russia, Ishim, Lenin Street, 1.

Tel.: 8 922 476-99-74

E-mail: ishim2015@inbox.ru

Egorova Yulia Nikolaevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair "General Education Disciplines", Deputy Dean of Faculty of Higher Education.

Address: Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University, 460006, Russia, Orenburg, Proezd Kommunarov, 16-18.

Tel.: (3532) 67-12-31; (3532) 50-56-35

E-mail: egorova333@rambler.ru

Genvareva Yulia Anatolievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "General Education Disciplines".

Address: Orenburg Institute of Railways, branch of Samara State Transport University, 460006, Russia, Orenburg, Proezd Kommunarov, 16-18.

Tel.: (3532) 67-12-31; (3532) 50-56-35

E-mail: genvar@mail.ru

Gridneva Natalia Aleksandrovna, PhD (Philology), assistant professor of Chair of Linguistics, cross-cultural communication and Russian as a foreign language.

Address: Samara State Technical University, 443100, Russia, Samara, Molodogvardeiskaya Street, 244.

Tel.: 8 964 990-02-68

E-mail: n.gavrilina83@mail.ru

Kovaleva Anastasiya Sergeevna, postgraduate student.

Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.

Tel.: 8 911 373-39-16

E-mail: lebedeffa@inbox.ru

Kungurova Irina Mikhailovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Russian and foreign philology, cultural studies and methods of their teaching, Dean of Faculty of Social Sciences and Humanities.

Address: P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch) of Tyumen State University, 627750, Russia, Ishim, Lenin Street, 1.

Tel.: 8 992 301-44-84

E-mail: Irinakungur2011@rambler.ru

Magomedova Ekaterina Aleksandrovna, graduate student of Chair of Psychology and Pedagogy.
Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 10/2.
Tel.: 8 916 727-82-40
E-mail: roza.vetrovaa@gmail.com

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Acmeology and Psychology of Development, Director of Institute of Education.
Address: Kemerovo State University, 650070, Russia, Kemerovo, Tukhachevsky Street, 33.
Tel.: (3842) 31-16-16
E-mail: ishmorozova@yandex.ru

Orlova Tatiana Sergeevna, Deputy Director for Studies and Discipline.
Address: Children's school of arts No. 8, 400002, Volgograd, Shefskaya Street, 84/1.
Tel.: 8 927 515-78-80
E-mail: dshi8volga@yandex.ru

Pilishvili Tatiana Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Pedagogy.
Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 10/2.
Tel.: 8 917 559-44-83
E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Polyakova Nina Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Theory and Methods of Teaching and Education.
Address: Saratov Regional Institute of Education Development, Russia, Saratov, Bolshaya Gornaya Street, 1.
Tel.: (8452) 28-23-90; (8452) 28-25-24
E-mail: rector@soiro.ru

Shapoval Irina Anatolievna, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, professor of Chair of special psychology.
Address: Orenburg State Pedagogical University, 460018, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.
E-mail: irinashapoval@yandex.ru

Slizkova Elena Vladimirovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair of Pedagogy and psychology.
Address: P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch) of Tyumen State University, 627750, Russia, Ishim, Lenin Street, 1.
Tel.: 8 904 463-57-63
E-mail: lick_diana@mail.ru

Sushko Natalia Nikolaevna, postgraduate student, elementary school teacher.
Address 1: Tomsk State Pedagogical University, 634061, Russia, Tomsk, Kievskaya Street, 60.
Address 2: Secondary General School No. 21, 140012, the Republic of Kazakhstan, Pavlodar, Kamzin Street, 346.
Tel.: (7182) 60-73-13; +7 705 132-54-54
E-mail: tigerra1982@yandex.ru

Tokmacheva Marina Alekseevna, postgraduate student of Chair of Pedagogy.
Address: Taras Shevchenko Lugansk National University, 91000, LPR, Lugansk, Oboronnaya Street, 2.
Tel.: +38-066-909-96-35
E-mail: tok_marina@mail.ru